

Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv

En undersøkelse om undervisning i retorikk og elevenes evne til å bruke retorikken i arbeidet med muntlige framføringer.

Nancy Johnsen Lervaag



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for Læring og Skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO
Våren 2010

Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv

En undersøkelse om undervisning i retorikk og elevenes evne til å bruke retorikken i arbeidet med muntlige framføringer

Nancy Johnsen Lervaag

Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

JUNI 2010

© Forfatter: Nancy Johnsen Lervaag

År: 2010

Tittel: *Muntlige framføringer i et retorisk perspektiv*

Forfatter: Nancy Johnsen Lervaag

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien handler om undervisning i retorikk knyttet opp mot praktisk anvendelse innenfor muntlige tekster i norskfaget. I læreplanen, Kunnskapsløftet 06, er retorikk trukket inn kun som et analyseredskap av skriftlige og sammensatte tekster. Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne, har gjennom sine undersøkelser vist at undervisning i retorikk med stor fordel også kan knyttes opp mot muntlige framføringer. Dette vil øke elevenes metaspråklige bevissthet i forhold til ulike språklige roller som de trenger å beherske for å kunne fungere i samfunnet. Oppgavens teoretiske tilknytning er retorikk som et klassisk og moderne fag. I tillegg kommer retorikk sett i et didaktisk perspektiv. Annen forskning på området er også en del av det teoretiske grunnlaget. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan undervisning i retorikk kan føre til økt metaspråklig bevissthet hos en gruppe elever på videregående skole.

Studiens metodiske tilnærming er kvalitativ metode i en casedesign. Dette innebærer at forskeren har til hensikt å gjøre en inngående undersøkelse av et spesielt fenomen innenfor en relativt liten gruppe mennesker ved hjelp av observasjoner og intervjuer. Sentralt står en hermeneutisk forståelse av forskerrollen. Datamaterialet er basert på observasjonsnotater, logger, video-opptak, intervjuer og et spørreskjema. Intervjuene består av et gruppeintervju med fire elever, samt et intervju av klassens faglærer. Undersøkelsen er foretatt på en videregående skole på Østlandet i en klasse med tjue elever på Vg3, studieforberedende utdanningsprogram.

Undersøkelsens hovedkonklusjon er at elevene mente at de hadde lært en del om retorikk, men at de ikke klarte å bruke retorikk slik som forventet i de muntlige framføringene. Hva årsaken til dette var, er uvisst, men mye kan tyde på at elevene ble presentert for retorikk for sent i skoleløpet til å utvikle nok ferdighetskunnskap. I tillegg kunne flere faktorer underveis i undervisning og gruppearbeid vært bedre lagt til rette. Spesielt vil jeg trekke frem de skjønnlitterære oppgavene som et hinder for at elevene kunne bruke retorikk i praksis. Funnene viser at praktisk retorikk bør være en del av undervisningen tidligere i skoleløpet for at elevene skal få et større læringsutbytte av den. For å lette arbeidet for lærerne kan retorikk med fordel trekkes eksplisitt inn i kompetansemålene i forhold til muntlige tekster slik at alle elever kan få mulighet til å øke sin metaspråklige bevissthet.

Forord

Masterstudiet i nordisk didaktikk har vært en fantastisk reise i kunnskapens verden der jeg har fått muligheten til å utvikle meg på mange måter. Jeg har i hele mitt voksne liv båret på en drøm om å studere i voksen alder. Etter å ha tatt fag på videregående for å få studiekompetanse, og studert ved lektorprogrammet i fem år, er drømmen blitt en realitet. Nå står jobb i videregående skole foran meg, og jeg gleder meg til å ta fatt på alle de muligheter og utfordringer som det innebærer.

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerik og spennende fra første stund. Spesielt vil jeg trekke frem verdien i å kunne gjennomføre en undersøkelse på den måten jeg har gjort. Det har vært fantastisk å kunne følge elevene i en skoleklasse over flere uker, og bli møtt med så mye positivitet og velvillighet fra elevenes side. Selve skrivingen av oppgaven har vært interessant og noen ganger frustrerende og slitsom. I ettertid blir dette derimot overskygget av at jeg virkelig har lært noe av denne prosessen. Retorikk og muntlige framføringer er et tema jeg har hatt interesse for å lære mer om. Arbeidet med oppgaven har gitt meg større faglig innsikt og kompetanse i mitt arbeid som lærer, samtidig som jeg har lært en del om meg selv.

Jeg vil takke Frøydis Hertzberg for kyndig og innsiktsfull veiledning av masteroppgaven. Hennes kunnskap innenfor oppgavens tema har vært til uvurderlig hjelp for meg. Jeg vil også rette en stor takk til lærer ”Kari”, som lot meg få ta del i undervisningen i hennes klasse. Dette viser at hun er en sjenerøs person som er åpen og samarbeidsvillig i lærerrollen

Takk til Morgan, min ektemann, for all støtte og oppmuntring hele veien. Takk for at du har holdt ut med alle oppturer og nedturer i løpet av det siste året. Du har en stor del av æren for at dette prosjektet kom i havn. Sist, men ikke minst, må jeg få takke mine fire døtre som hele tiden har vært oppmuntrende og båret over med mammas ”skolelærerfakter”. Nå håper jeg at det skal bli litt bedre tid til å shoppe og gå på kafè.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.3	Presentasjon av skolen, elevene og læreren.....	2
1.4	Kort om undersøkelsen	2
1.5	Læreplanen LK06	3
1.5.1	Kompetansemål og retorikk	3
1.5.2	Elevmedvirkning i vurdering	4
1.6	Tidligere forskning - en introduksjon.....	4
1.7	Oppgavens oppbygning	5
2	TEORI	7
2.1	Valg av teoretisk grunnlag.....	7
2.2	Grunnelementene i klassisk retorikk	7
2.2.1	Ethos, pathos, logos og kairos	7
2.2.2	Arbeidsfasene	9
2.3	Den klassiske retorikkens relevans i dag	10
2.3.1	Retorikkens gjennombrudd	10
2.3.2	Retorikkens ulike retninger	10
2.3.3	Sammenfatning av dagens retorikkfag	12
2.4	Tidligere forskning	13
2.4.1	Pennes funn	13
2.4.2	Palmérs funn.....	14
2.5	Retorikk i et didaktisk perspektiv	16
2.5.1	Retorikk er også pedagogikk.....	16
2.5.2	Retorikk som redskapsfag	17
2.5.3	Lytterollen	18
2.5.4	Sammendrag av teorigapitlet.....	20
3	METODE	21
3.1	Tema og forskningsspørsmål.....	21
3.2	Kvalitativ metode	21
3.2.1	Casedesign.....	22

3.2.2	Datamaterialet	22
3.2.3	Validitet	24
3.2.4	Forskerrollen og undersøkelsens validitet	25
3.2.5	Didaktikken i klasserommet	26
4	UNDERSØKELSE OG FUNN	31
4.1	Planlegging og forarbeid	31
4.2	Spørreundersøkelsen	32
4.3	Undervisningen	33
4.3.1	Undervisningsøkt 1: Repetisjon og muntlige øvelser	33
4.3.2	Undervisningsøkt 2: Gruppeoppgaver med framføring	34
4.3.3	Undervisningsøkt 3: Arbeidsfaser, lytterollen og vurderingskriterier	34
4.3.4	Undervisningsøkt 4: Virkemidler + tolking av tekster	36
4.4	Gruppearbeidet	36
4.4.1	Økt 1: Oppstart	37
4.4.2	Økt 2	38
4.4.3	Økt 3	39
4.4.4	Økt 4	40
4.5	Framføringer, egenvurdering og respons	41
4.5.1	Gruppe A	42
4.5.2	Gruppe B	43
4.5.3	Gruppe C	44
4.5.4	Gruppe D	46
4.5.5	Gruppe E	48
4.5.6	Observasjoner før, under og etter framføringene	50
4.5.7	Min vurdering av framføringene	51
4.6	Intervjuene	53
4.6.1	Gruppeintervjuet	53
4.6.2	Lærerintervjuet	54
4.7	Funn i undersøkelsen	54
4.7.2	Forskningsspørsmål 1:	55
4.7.3	Forskningsspørsmål 2:	58
4.7.4	Forskningsspørsmål 3	61
4.8	Funn i spørreundersøkelsen	64

4.9	Funn sett i forhold til problemstillingen	68
4.10	Sammendrag	68
5	DISKUSJON	71
5.1	Oppsummering av funn	71
5.2	Elevenes positive vurdering av prosjektet	72
5.2.1	Gruppeintervjuet.....	72
5.3	Det retoriske stoffet	73
5.3.1	Logos, ethos og pathos	73
5.3.2	Økt bevissthet om lytte- og mottakerrollen.....	74
5.3.3	Hvilke deler av det retoriske stoffet var mindre relevant?	75
5.4	Manglende resultater	78
5.4.1	Mangler i undervisningen?.....	78
5.4.2	Gruppearbeidet	79
5.4.3	Oppgavene.....	84
5.4.4	Resultatet av framføringene	86
5.4.5	Ulike former for kunnskap	89
5.5	”Vi har lært en del om retorikk”	90
5.6	Læreplanen Kunnskapsløftet 06	93
5.6.1	Retorikk bare for Vg3?.....	93
5.6.2	Retorikk bare til analyse?	94
6	AVSLUTNING	99
	Litteraturliste	101
	Vedlegg	103

Figur 1. Det eksterne retoriske pentagrammet. (Modifisert fra Kjeldsen 2006:73)	9
Tabell 1. Oversikt over tidsbruk i undersøkelsen.....	32
Tabell 2. Framføring og vurdering gruppe A.....	43
Tabell 3. Framføring og vurdering gruppe B.	44
Tabell 4. Framføring og vurdering gruppe C.	45
Tabell 5. Framføring og vurdering gruppe D.....	47
Tabell 6. Framføring og vurdering gruppe E	49
Tabell 7. Spørsmål 2 i spørreskjemaet.	64
Tabell 8. Spørsmål 3 i spørreundersøkelsen.....	65
Tabell 9. Spørsmål 4 i spørreundersøkelsen.....	66
Tabell 10. Spørsmål 5 i spørreundersøkelsen.....	67

1 INNLEDNING

1.1 Tema

Temaet for denne oppgaven er **undervisning i retorikk og muntlige framføringer**. Min motivasjon for undersøkelsen har sin bakgrunn i arbeid med retorikk og muntlige framføringer i praksisperioden ved praktisk, pedagogisk utdanning (PPU). Gjennom arbeidet med en Vg3-klasse der vi underviste i retorikk i forhold til muntlighet, ble jeg interessert i å skrive om temaet i en masteroppgave. Interessen ble vekket først og fremst fordi retorikk representerte noe nytt i norskfaget, og fordi jeg skrev oppgave om vurdering av muntlige tekster som en del av eksamensmappen i PPU. Etter at jeg hadde satt meg litt inn i didaktikken på dette området, mente jeg at det måtte være fordelaktig å undervise i retorikk for bruk også innenfor *muntlige tekster*. Selv om læreplanen, *Kunnskapsløftet 2006*, kun nevner retorikk som et analyseredskap av *skriftlige og sammensatte tekster*, hadde mine studier også lært meg at undervisning i retorikk er et meget nyttig verktøy når det gjelder å øke elevenes metaspråklige bevissthet når det gjelder muntlige framføringer. Det ville derfor være interessant å undersøke resultatene av slik undervisning i en samfunnsvitenskapelig undersøkelse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien lyder som følger:

I hvilken grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?

I tillegg stiller jeg tre underliggende forskningsspørsmål:

1. **Hvordan vurderer elevene prosjektet?**
2. **Hvilke deler av det retoriske stoffet synes elevene er mest relevant?**
3. **Er det noen forskjell på hvordan gruppene arbeidet med retorikk?**

1.3 Presentasjon av skolen, elevene og læreren.

Undersøkelsen foregikk ved en videregående skole i en Vg3-klasse på studieforbereende utdanningsprogram (ST). Klassen bestod av tjue elever, tolv gutter og åtte jenter.

Undersøkelsen ble en realitet etter at jeg fikk en avtale med en lærer på den videregående skolen der jeg arbeider, om at hun ville være med på prosjektet. Hun følte seg usikker når det gjaldt undervisning i retorikk og ville være med fordi hun mente at hun ville få faglig utbytte av det. Læreren, som jeg har valgt å kalle ”Kari”, er i førtiårene, har lektorutdannelse med hovedfag i norsk, og har arbeidet som norsklærer ved denne skolen i tolv år. Hun har erfaring fra alle programfag og trinn på videregående skole, men hun liker best å undervise på ST. Fra høsten 2009, skulle hun undervise en klasse på ST, Vg3. Ifølge *Læreplanen Kunnskapsløftet 06*, er det først på dette trinnet at retorikk blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene (LK06 2006: 51). Dette var første gang hun hadde en slik klasse på dette trinnet, og derfor var min undersøkelse meget relevant for henne.

Det aller første jeg foretok meg overfor elevene var å presentere prosjektet for dem og levere ut et brev der foresatte og elever kunne gi sin bekreftelse på om de ville være med (Vedlegg 1). Dette var selvfølgelig frivillig, men det endte opp med at samtlige svarte ja. Dette skjedde allerede i juni 2009, og dermed fikk elevene god tid til å forberede seg mentalt på at jeg skulle delta i deres undervisning neste skoleår.

1.4 Kort om undersøkelsen

Undersøkelsen foregikk over en periode i høstsemesteret 2009. Den bestod av undervisning, gruppearbeid, framføringer og egenvurdering. Metodisk skulle undersøkelsen gjøre bruk av kvalitativ metode, forankret i en casedesign. Datamaterialet består av observasjonsnotater, videoopptak, logger, intervjuer og et spørreskjema. Jeg var deltakende observatør gjennom hele undersøkelsen og Kari og jeg samarbeidet om planleggingen av undervisningen. Ettersom Kari var veldig usikker på temaet retorikk, ble min deltakelse både i planleggingen og i undervisningen svært aktiv.

1.5 Læreplanen LK06

Kompetansemålene i læreplanen Kunnskapsløftet, utgjør en del av bakgrunnen for denne oppgaven, og derfor er det viktig å gjøre rede for hvilke deler av den som er relevante i forhold til undersøkelsen.

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for de kompetansemål som ligger til grunn for undervisning i retorikk og elevmedvirkning i vurdering av muntlige tekster.

1.5.1 Kompetansemål og retorikk

Kompetansemålene er delt opp i fire ulike områder: Muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Til sammen utgjør disse fire områdene, hovedområdet i læreplanen i norsk.

Kompetansemål etter Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Bruke begrepsapparatet fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere

Sammensatte tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken

Som det klart kommer frem av disse målene, er ikke retorikk knyttet opp mot muntlige tekster, og det blir ikke nevnt eksplisitt før Vg3. Her ligger noe av årsaken til at denne undersøkelsen ble satt i gang. Hvorfor er ikke retorikk også nevnt under muntlige tekster, og hvorfor er det ikke uttrykt eksplisitt før på dette trinnet i skoleløpet? Denne problematikken drøftes i kapittel fem.

1.5.2 Elevmedvirkning i vurdering

Ifølge læreplanen K06, skal elevene medvirke når det gjelder vurdering av muntlige fremføringer. Denne medvirkningen uttrykkes gjennom kompetansemålene fra 7. trinn og oppover til og med Vg3.

Etter **7. trinn** skal elevene kunne:

- gi en begrunnet vurdering av andres muntlige framføringer (LK06:46)

Etter **10. trinn** heter det at elevene skal:

- vurdere egen og andres muntlige framføringer (LK06:47)

Etter **Vg2**, studiespesialiserende utdanningsprogram, skal elevene:

- vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner (LK06:49)

Disse eksemplene viser at elevene skal være deltakere i vurdering av sine egne og andres muntlige presentasjoner, og at de skal starte med dette allerede i 7. klasse. En slik elevdeltakelse i vurderingen er avhengig av at den retoriske situasjonen fungerer optimalt i klasserommet, og at lærerne har kompetanse innenfor dette. Ifølge Penne og Hertzberg har vurdering av muntlige fremføringer ofte vært vanskelig fordi situasjonen er sårbar for elevene (P & H 2008:86). Ved å trekke inn elevenes deltakelse i vurderingen, og sette faste kriterier for denne, flyttes fokuset bort fra lærerens rolle som *dommer*, og rammen rundt vurderingssituasjonen blir mer ufarliggjort (Hertzberg 1999:189). En annen positiv konsekvens av dette, er at elevene gjøres *medansvarlige i sin egen læringsprosess* (Ibid).

1.6 Tidligere forskning - en introduksjon

Når det gjelder å knytte tidligere forskning opp mot undersøkelsen i denne oppgaven, har jeg valgt å bruke Sylvi Penne og Anne Palmérs doktorgradsavhandlinger. Før jeg introduserer dem vil jeg imidlertid ta forbehold i at det finnes en klar avgrensning mellom min undersøkelse og disse avhandlingene. Begge anvender en kvalitativ metode, men de arbeider ut fra et annet teoretisk grunnlag og innehar en annen forskerrolle enn hva jeg har hatt. Ingen av dem har deltatt så aktivt i undervisningen som jeg har gjort.

På tross av dette, mener jeg at deres funn er relevante for denne oppgaven fordi de er viktige sett i forhold til diskusjonen av funnene i min undersøkelse. Pennes funn kan relateres mer direkte til mitt retoriske perspektiv, men de er ikke knyttet til videregående skole. Palmér's funn er derimot ikke så relevante retorisk, men er aktuelle fordi de er gjort i forbindelse med gruppearbeider med påfølgende muntlige framføringer på videregående skole.

Sylvi Pennes doktoravhandling er skrevet i 2006, og dreier seg om norskfaget på ungdomstrinnet. Tittelen er: *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og ulikhetsperspektiv*. Studien hennes har et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk perspektiv. Hun har observert tre klasser i ungdomsskolen gjennom to vårterminer, der hun har vært tilstedeværende observatør. Hennes avhandling omfatter flere aspekter ved norskfaget, men det er funn gjort innenfor muntlige framføringer som refereres til her (Penne 2006:54-174).

Anne Palmér skrev sin doktoravhandling i 2008. Den har tittelen: *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikasjon i gymnasieskolan*. Hun har gjort en undersøkelse på gymnasnivå i Sverige, noe som tilsvarer videregående skole i Norge. Den omhandler skolens muligheter til å støtte elevenes språkutvikling. Undersøkelsen har en etnografisk forskningsdesign, noe som innebærer at Anne har forsøkt å bli en del av det miljøet hun har observert, og hun definerer sin rolle som deltakende observatør. Hun har tatt for seg muntlig kommunikasjon i forhold til gruppesamtaler og forberedt tale. Det er hennes analyse av gruppearbeid og presentasjon av gruppearbeidet gjennom muntlige framføringer som brukes i denne oppgaven (Palmér 2008:80-111).

1.7 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i seks kapitler. Kapittel en er en introduksjon og forklaring på oppgavens tema, problemstilling, læreplanen og tidligere forskning. Kapittel to omhandler teori som er relevant for oppgavens tema. Det tredje kapitlet tar for seg den samfunnsvitenskapelige metoden som er benyttet i oppgaven. I tillegg inneholder det didaktisk metodikk brukt i undervisningen. Kapittel fire gjør rede for hele undersøkelsen og hvilke funn jeg mener å kunne dokumentere. Det femte kapitlet er en diskusjon av funnene i forhold til relevant teori. Avlutningen i kapittel seks, er en konklusjon på problemstillingen og noen tanker for veien

videre. Vedleggene bakerst i oppgaven, er ment å være en hjelp for leseren til å få et bedre innblikk i hva undersøkelsen bestod av, og hva slags materiale som ble brukt som rammer, undervisningsmateriell og vurderingskriterier i undervisningen.

2 TEORI

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg av teoretisk grunnlag for oppgaven. Jeg går gjennom grunnelementene i klassisk retorikk, og viser hvordan retorikkfaget har utviklet seg til et relevant fag i vårt moderne samfunn. Jeg fortsetter med å gjøre rede for to andre forskeres arbeid, og hvilke av deres funn som kan knyttes til min undersøkelse. Til slutt tar jeg for meg retorikk i et didaktisk perspektiv.

2.1 Valg av teoretisk grunnlag

Valg av teoretisk grunnlag for denne oppgaven er foretatt ut fra teoriens relevans til problemstillingen: **I hvilken grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?**

Ettersom retorikk står sentralt i problemstillingen, er det nettopp retorikk som danner det teoretiske fundamentet for oppgaven. Ordet retorikk blir gjerne oversatt til talekunst. Opp gjennom tiden har faget retorikk vært gjennom store endringer. Fra sin opprinnelse som talekunst i antikkens Hellas til hva som betegnes som retorikk i dagens mediesamfunn. Jeg har valgt å basere mitt teoretiske fundament mest på den klassiske retorikken, og knytter denne opp mot *actio-perspektivet* i muntlige framføringer i skolen.

2.2 Grunnelementene i klassisk retorikk

2.2.1 Ethos, pathos, logos og kairos

Det er først og fremst Aristoteles som regnes som grunnleggeren av klassisk retorikk fordi han er opphavsmann til den retoriske filosofien. I et meget kjent sitat fra hans bok, *Retorikk*, får vi innblikk i hvordan Aristoteles definerer retorikk:

La oss da si at retorikk er evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale (Aristoteles 2006:27).

I sin teori slår Aristoteles fast at det er *tre retoriske bevismidler* som står sentralt når det gjelder å overtale eller overbevise andre. Det første er *Ethos*, som er uttrykk for talerens karakter. Dette bevismiddelet skaper troverdighet og får tilhørerne til å tro på det

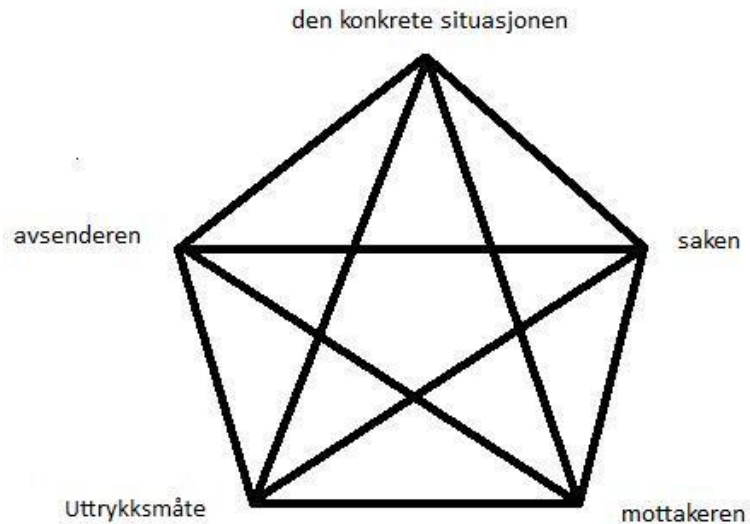
vedkommende sier. Det er viktig at taleren opptrer på en sympatisk måte. *Ethos* gjelder i alle situasjoner, men er særlig viktig i tvilstilfeller (Ibid). Det andre bevismiddelet er *pathos*. Det er talerens evne til å påvirke tilhørernes sinnsstemning. Aristoteles mener at de følelsene vi er i, påvirker våre avgjørelser når det gjelder om taleren har troverdighet eller ikke (Aristoteles 2006:28). Han understreker også at *pathos* ikke bør være for dominerende. Det tredje bevismiddelet er *logos*. Dette innebærer å bruke overbevisende argumenter på en slik måte at tilhørerne mener at det du sier er sant (Ibid). Aristoteles oppsummerer de tre bevismidlene slik:

Overtalelsen skjer alltid enten ved at de som bedømmer talen blir påvirket på en bestemt måte, eller ved at de får det riktige inntrykket av talerens personlighet, eller ved at en sak blir bevist (Aristoteles 2006:203).

For Aristoteles er talen tre ting: Taleren, saken og tilhørerne, og det er tilhørerne som er selve målet med talen (Aristoteles 2006:35).

Øivind Andersen bruker ordene, *belære, behage og bevege*, for å uttrykke noe av det samme (Andersen 1995:42). Et annet viktig begrep fra den antikke retorikken er *kairos*. Det var Isokrates som gjorde dette begrepet sentralt i sin retoriske tenkning (Andersen 1995:23). På norsk kan begrepet forklares som *rett ord til rett tid* (Ibid). Både innhold og form i den retoriske talen skal være *passende* til enhver situasjon. Det greske ordet *aptum*, som kan oversettes med *høvelig*, skulle forklare hvordan retorikken måtte være *passende* til enhver retorisk situasjon. Andersen mener at det viktigste for oss i vår tid er at retorisk kommunikasjon alltid må forholde seg til en konkret situasjon (Andersen 1995:23).

For å illustrere hva som ligger i en slik *passende* situasjon, brukes ofte *det retoriske pentagrammet* (Kjeldsen 2006:73). Man skiller ofte mellom ekstern og intern *aptum*. *Det interne retoriske pentagrammet* handler om harmonien mellom talens ulike bestanddeler, og viser forholdet mellom presentasjonen, saken, uttrykksmåten, innholdet og organiseringen (Kjeldsen 2006:75). *Det eksterne retoriske pentagrammet* viser forholdet mellom situasjonen, saken, avsenderen, mottakeren og uttrykksmåten. Alle elementer henger sammen, og *aptum*, eller høvelighet, befinner seg i sentrum av figuren.



Figur 1. Det eksterne retoriske pentagrammet. (Modifisert fra Kjeldsen 2006:73)

Kjeldsen uttrykker det slik: *når alt er passende, legger vi vanligvis ikke merke til det* (Ibid).

Med dette mener han at retorisk *aptum* best illustreres ved å vise eksempler på situasjoner der forholdet ikke er balansert.

2.2.2 Arbeidsfasene

I tillegg til disse fire begrepene, er arbeidsfasene i utformingen av en tale sentrale elementer innenfor klassisk retorikk. De kan med enkle ord uttrykkes slik: Finne, ordne, uttrykke, huske og fremføre (Andersen 1995:45).

1. Finne (inventio), handler om å finne argumenter som på en overbevisende måte kan støtte opp om saken og gjøre den troverdig.
2. Ordne (dispositio), innebærer å ordne og disponere stoffet slik at alle deler kommer til sin rett.
3. Uttrykke (elocutio), det vil si å tilpasse språket til saken. Her er det avgjørende å velge stil, virkemidler og uttrykksmåte som *passer*, eller er *høvelig*, til *kairos*.
4. Huske (memoria), handler om å lære seg, og huske det man skal si.
5. Fremføre (actio), innebærer å gjennomføre en god fremføring når det gjelder stemme, ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

2.3 Den klassiske retorikkens relevans i dag

2.3.1 Retorikkens gjennombrudd

Retorikken har gjennomgått mange faser og endringer fra antikken og frem til i dag. Lenge var faget retorikk noe litt utskjelt og gammeldags som ikke hadde livets rett i det moderne samfunnet. I lyset av romantikkens syn på det genierklærte og originale, fikk retorikkens lære om hvordan man burde tale et negativt stempel. Resultatet av dette ble at skolefagene ble mer praktiske og beveget seg bort fra overklassens dannelsesfag innenfor språk og retorikk (Bakken 2009:15). I følge Jørgen Fafner var det først i tiden etter 2.verdenskrig at retorikken fikk et nytt gjennombrudd (Fafner 1982:453). Da var det spesielt to retninger som utkrystalliserte seg. Den litterære, og den muntlige retorikken. Den litterære retorikken sentrerte seg om skrift og tale, og den muntlige, eller den allmenne retorikken, dreide seg om taler og tilhører (Fafner 1982:463). Fafner mener at den skriftlige retorikken knytter seg opp mot hermeneutisk filosofi, og at den sentrerer seg om forståelsesferdighetene; lese og skrive. Den muntlige retorikken er basert på retorisk filosofi, og knytter seg til fremstillingsferdighetene; tale og lytte (Fafner 1982:465). Ifølge Fafner er de to retningene innenfor retorikken uløselig knyttet sammen, og utgjør en felles plattform for en helhetlig retorikk (Ibid).

2.3.2 Retorikkens ulike retninger

I dagens retorikkfag er det stor uenighet om hva som skal regnes som retorisk (Kjeldsen 2006:16). Det er spesielt to retninger som utpeker seg. Den første baserer seg på at retorikk er muntlig språk som uttrykker seg i tale og skrift, og den andre dreier seg om generell og symbolsk kommunikasjon (Kjeldsen 2006:17). Innenfor den siste retningen, som oppstod på 1970-tallet, har retorikk en utvidet betydning som omfatter kommunikasjon mer generelt. All påvirkning fra film, drama, populærmusikk og medier er retorisk. Det handler om å forstå retorikk som *hensiktsbestemt forsøk på å overtale versus oppfatning av retorikk som påvirkning generelt* (Kjeldsen 2006:18). Betegnelser som kan brukes på disse to retningene er henholdsvis *snever-* og *bred persuasio* (Fra det engelske ordet "To persuade", som betyr å overtale)(Ibid). Fafner er representant for den første, mens Kjeldsen er talsmann for den andre.

Jeg har brukt Jens E. Kjeldsens bok, *Retorikk i vår tid*, som kilde når jeg utdyper hva som ligger i et bredt persuasivt syn på retorikk (2006). Innenfor denne retoriske retningen anvendes alle de grunnleggende elementene i klassisk retorikk, men de har ofte et utvidet innhold. Et eksempel på dette er *kairos*-begrepet. I moderne retorisk teori har dette fått sin utvidelse i begrepet *den retoriske situasjonen*. Det var Lloyd F. Bitzer som først innførte dette begrepet. Den retoriske situasjonen innebærer: *...at visse situasjoner har mangler, utfordringer eller problemer og derfor inviterer til forandring eller behandling* (Kjeldsen 2006:79). Kjeldsen skriver at det er noe i disse situasjonene som krever en handling fra noen som ønsker å endre dem. *Hvis denne endringen kan skje helt eller delvis gjennom bruk av tale og skrift - vi kan si kommunikasjon – er det snakk om retoriske situasjoner* (Ibid:80). Her kommer det tydelig fram at begrepet, *retorisk situasjon*, handler om kommunikasjon i en bredere forstand enn den som ligger i det klassiske retoriske begrepet, *kairos*.

Ethos-begrepet har også fått et utvidet innhold. Kjeldsen opererer med tre ulike former for *ethos*. Den første er *innledende ethos*, som handler om hvilken forforståelse mottakeren har av avsenderen. I vårt moderne samfunn der mediene ofte skaper et bilde av personer som fører til forutinntatte holdninger hos mottakeren, kan denne typen *ethos* virke inn på talerens troverdighet. Medienes *spin-doktorer* kan konstruere et bilde av en persons troverdighet på forhånd ved bevisst å velge ut hvilken informasjon de gir til mediene (Kjeldsen 2006:126). Denne formen for *ethos* var i følge Aristoteles ikke en del av bevismidlene (Aristoteles 2006:27). Han mente at *ethos* ble skapt gjennom *logos*, ved bruk av ulike virkemidler og argumenter (Kjeldsen 2006:116). Den andre formen er *avledet ethos*. Dette er det opprinnelige *ethos* som oppstår under selve *den retoriske situasjonen*, og er ifølge Aristoteles et retorisk bevismiddel. Det tredje begrepet er *endelig ethos*. Dette blir skapt som et resultat av de to første begrepene, og er det inntrykket mottakeren sitter igjen med etter at situasjonen er over (Kjeldsen 2006:133). Ifølge Kjeldsen er *endelig ethos* like viktig som de to andre *ethos*-begrepene, fordi det skaper morgendagens *innledende ethos* (Ibid). Til tross for at *ethos*-begrepet innenfor det brede persuasive synet på retorikk har endret seg, har ikke betydningen av *ethos* blitt noe svakere i dag. *Ethos er viktig for å få folk til å lytte, og helt avgjørende for å overbevise dem* (Kjeldsen 2009:118). Kjeldsen mener at *ethos* og *logos* er uadskillelige, fordi troverdigheten er avgjørende for om vi lar oss overbevise (2006:136). Når det gjelder *pathos*, er dagens retorikere på linje med antikkens filosofi, og legger stor vekt på betydningen av tilhørers/mottakers rolle i *den retoriske situasjonen*.

I tillegg blir *den hermeneutiske filosofien* knyttet til *pathos* gjennom at taleren alltid må kommunisere med mottakerens *forventningshorisont* (Kjeldsen 2006:308).

Fafner og Kjeldsen representerer ulike retninger innenfor dagens retorikkfag, men de er likevel samstemte når det gjelder synet på hermeneutikkens betydning for retorisk forståelse. Kjeldsen mener at retorikk handler om måter vi uttrykker oss på, mens hermeneutikken hjelper oss til å forstå det som uttrykkes (Kjeldsen 2006:298).

Øivind Andersen representerer et klassisk syn på retorikk. Han mener at retorikkens oppgave er å *underbygge, utforme og formidle et budskap* (Andersen 1995:3). Denne oppgaven er i følge Andersen den samme i dag på tross av medienes inntreden i retorikkens verden. Han omtaler *kairos*-begrepet og *den retoriske situasjonen* som motpoler, men understreker at det viktigste for oss i dag er at *retorisk kommunikasjon alltid er forankret i en konkret situasjon* (Ibid 23). Ifølge Andersen kan den retoriske arven sidestilles med arven fra gresk filosofi, diktning, arkitektur og skulptur, der retorikken er den eneste kunstart som har bevart både verker og avhandlinger om dens mål og metode (Andersen 1995:4). Andersen mener at retorikkens område opprinnelig var muntlig, men at den fikk betydning langt utenfor dette allerede i antikken. Den ble en lære for overbevisende fremstilling både i skrift og tale (Andersen 1995:21). Skriftens oppgave i antikken var å tjene den muntlige kulturen. Den ble brukt til å skape taler og dikt, som så ble overbrakt muntlig til tilhørerne. De skriftlige tekstene ble brukt til å fremme muntlig formidling (Andersen 1995:94). I vår tids skriftkultur der det skrevne ordet er fundamentet, vil ikke retorikk prege kulturen på samme måte, men er et *teoritilskudd til tekstvitenskapen generelt, med muntlig avlevering som et mer eller mindre aktuelt spesialaspekt* (Andersen 1995:21).

2.3.3 Sammenfatning av dagens retorikkfag

Dagens retorikkfag er mer sammensatt og består av flere retninger enn hva som var tilfelle i antikken. Det som er avgjørende, er at faget fortsatt bygger på de grunnleggende elementene, og det er åpenbart at den klassiske retorikken har sin rettmessige plass og anvendelse også i vår tid. Den utgjør en viktig del av den retorikken som skal formidles til dagens skoleelever. I vår skriftkultur er ikke retorikk lenger basert bare på muntlig fremstilling, men grunnelementene i klassisk retorikk viser seg å være relevante i alle former for kommunikasjon.

Retoriske begreper har fått et bredere innhold, og uttrykksformen er mer variert, men det er fortsatt tale om å overbevise andre om en bestemt sak i en bestemt situasjon. Det samme målet for *høvelighet i den retoriske situasjonen* gjelder i dag, som den gjaldt i antikken.

2.4 Tidligere forskning

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for de funnene fra Penne- og Palmérs avhandlinger som er relevante for min undersøkelse. Jeg gjør oppmerksom på at jeg henviser til de aktuelle sidene i avhandlingene i starten av avsnittene. Jeg mener at dette er dekkende for å belegge funnene. Unntak gjøres for direkte sitater og endelige konklusjoner.

2.4.1 Pennes funn

Sylvi Penne har foretatt en undersøkelse på ungdomsskolenivå, og det er hennes kapittel:

Muntlig framføring: språket og kroppen jeg referer til her (Penne 2006:154-174).

Hovedmålet, *lytte og tale* i L97, danner grunnlaget for kapitlet og hun bruker klassisk retorikk som teoretisk fundament (Penne 2006:158). I muntlige framføringer krysses to mål. Det ene er det faglige innholdet, og det andre er selve framføringen. Penne uttrykker: *å skille form og innhold er problematisk i retorisk teori* (Penne 2006:155). Det er nettopp denne problemstillingen som kommer fram i funnene hun gjør. Penne har observert tre ungdomsskoleklasser på to skoler, og hennes analyse av muntlige framføringer viser at de er helt ulike.

I klassen på Byskolen, har ikke elevene noen rammer for framføringene, og det har utviklet seg en kultur hos elevene der målet med muntlige framføringer er ”det morsomme”. Uansett hvilket tema elevene skal formidle, blir den komiske uttrykksmåten sentral. Her er det tydelig at *pathos* overskygger *logos*, og interessen for kunnskap taper terreng i den pedagogiske situasjonen. Publikum er velvillig, og støttende, men de forventer seg underholdning. Det foregår ingen deltakelse i evalueringen fra tilhørerne. Pennes konklusjon for denne klassen er at de fleste elevene trives i denne settingen og nok klarer å tilegne seg det faglige etter hvert, men for de få som er usikre og nervøse blir ikke situasjonen bedre (Penne 2006:163).

A-klassen på Drabantbyskolen, har en helt annen ramme rundt de muntlige framføringene. Her er muntlige framføringer høyt prioritert, og elevene har klare instruksjoner for hvordan framføringen skal være, og hvordan den skal bygges opp.

Stemme, blick og kroppsspråk evalueres, og disse faste kriteriene brukes også når elevene evaluerer hverandre skriftlig. Mange av elevene er nervøse, men alle gjennomfører. Både talere og tilhørere er klar over dette, og de arbeider konsentrert og seriøst. Lytterne er raus, stille og oppmuntrende. Redselen for framføringsrollen er selve årsaken til at de trenger å vite *hvordan* de skal framføre. Læreren tar hånd om elevenes skriftlige evalueringer og bruker dem sammen med sin egen vurdering når hun gir skriftlig tilbakemelding om framføringen. Etter framføringene skriver elevene logg, der det fremkommer at selv om de var nervøse, så gir det mestringsfølelse å ha gjennomført. Lytterne skriver også logg. I intervjuer av denne klassen etter 10. klasse, kommer det fram at flere synes de har blitt flinkere til å framføre. Pennes konklusjon for denne klassen er at elevene får utviklet sin metaspråklige bevissthet når de øver seg på å *forestille seg de andres krav og forventninger* (Ibid:173). De strenge rammene for undervisningen er viktige for å få dette til. Lytterne blir også øvet opp på denne måten.

2.4.2 Palmérs funn

Palmérs utgangspunkt for undersøkelsen var en interesse for *den muntlige kommunikasjonens plass i gymnasieskolan och i svenskämnet* (Palmer 2008:10). Hennes teoretiske grunnlag for undersøkelsen baserer seg på forskning innenfor *New Literacy Studies* (Palmér 2008:39). Hun observerte to klasser fra to ulike studieretninger på videregående skole. Kapitlet: *Bildning och färdigheter – en muntlig kultur i OP-klassen*, viser til funn som er relevante for denne oppgaven (Palmér 2008:80-109). Det handler om korte gruppearbeider i forbindelse med litterære oppgaver som elevene skal presentere muntlig i klassen. Hun konsentrerer analysen om to av fem grupper: *Danielas* gruppe og *Halis* gruppe.

Gruppearbeidet

Danielas gruppe består av fire medlemmer. De planlegger framføringen på et tidlig stadium i gruppearbeidet, og fordeler oppgaven mellom seg slik at alle medlemmene i gruppen skal kommentere hver sin del av teksten. Gruppen samarbeider om struktureringen av framføringen og kommer fram til en modell som alle kan enes om. Halis gruppe består av tre medlemmer. Her er det Hali som tolker oppgaven alene. De andre godtar hennes tolkning, og gruppen snakker ikke om hvordan framføringen skal foregå.

Framføringene

Danielas gruppe tar kontroll over situasjonen med en gang ved å fortelle om gangen i framføringen. De har en fyldig og forberedt framføring der de fordeler ordet jevnt mellom seg og det er fin flyt mellom de enkelte innslagene. Inntrykket er at framføringen er godt forberedt, men innholdsmessig sett beveger ikke elevene seg på et dypt nivå i tolkningen av teksten. Når det gjelder framføringen til Halis gruppe, er det bare en elev som snakker. De andre er statister. De har ikke kontroll over situasjonen og alt virker improvisert. Strukturen i framføringen er mangelfull, og de beveger seg kun på handlingsnivå når det gjelder tolkningen av teksten. Halis gruppe har i tillegg en meget kort framføring.

Palmér definerer elevenes *redovisningar* som komplekse helklassesamtaler der framføringen og de andre elevenes og lærerens mottakelse inngår. Hun har undersøkt innhold, struktur og selve framførelsen. I analysen understreker Palmér at det er interessant å se på resultatene av gruppearbeidets forberedelse av framføringene. Danielas gruppe brukte en stor del av tiden til å forberede framføringen, mens Halis gruppe ikke hadde brukt nesten noe tid på framføringen i det hele tatt. Resultatet ble at Halis gruppe virket helt uforberedt under framføringen. Palmér legger til at det er helt vanlig i hennes materiale at ordet fordeles ujevnt mellom elevene under framføringer.

Elevene som publikum

Elevene som er publikum under framføringene viser hensyn til talerne ved at de er stille og som oftest sitter i ro. Upassende kommentarer eller latter forekommer ikke. Etter framføringen klapper de som regel. Unntaket er hvis det nærmer seg slutten av en økt. Da blir de ofte urolige og begynner å kle på seg og pakke tingene sine. Publikum viser ingen aktiv interesse for hva som har blitt sagt under framføringene. Spørsmål eller utfyllende kommentarer forekommer nesten ikke. De gangene det skjer er det som oftest læreren som står for det.

Lærerens rolle

Læreren innehar en støttende holdning når elevene framfører, og inntrykket er at de fleste elevene føler seg trygge. Når en framføring er ferdig, kommer læreren oftest med et ”takktak” og en kort evaluering. Den innebærer ikke noen omfattende vurdering av framførelsen eller tekstanalysen.

Lærerens vurdering er meget diskret, og hun gir uttrykk for at årsaken til dette er at hun ikke vil gi en åpen vurdering fordi det da er åpenbart hvem som har gjort det godt eller dårlig.

Palmér's sammenfatning av analysen

I sin sammenfatning av analysen skriver Palmér at framføringene synes å ha to funksjoner. Den ene er å vise resultatet av utført arbeid, og den andre er informasjonsoverføring. Elevene henvender seg som oftest til læreren, og ser ikke på sine medelever som publikum. Dette gjelder også godt fungerende grupper, som Danielas. Når det gjelder spørsmålet om framføringene gir elevene god trening i forberedt tale, svarer Palmér at dette overskygges av hensikten med å gi elevene litterær allmennkunnskap. Hun mener at elevenes og lærerens oppførsel gjør at framføringene blir en oppvisning for læreren framfor å være en meningsskapende kommunikasjon med hele klassen. Elevene får ingen retningslinjer for hvordan framføringen skal bygges opp, og de får heller ikke noen konkret respons av medelevene eller læreren. *Det förberedda talandet verkar ses som en färdighet som skal övas snarare än en språklig aktivitet som rymmer ett eget kunnskapsinnehold* (Palmér 2008:110). Palmér sier at det finnes et potensial for språkutvikling innenfor gruppearbeid og muntlige framføringer, men dette utnyttes ikke i hennes undersøkelse. På tross av mye tid til øvelse, utvikles ikke elevene maksimalt fordi de ikke oppfordres til å reflektere over sin forberedte tale (Palmér 2008:192).

2.5 Retorikk i et didaktisk perspektiv

2.5.1 Retorikk er også pedagogikk

Marit Aksnes retter søkelyset på hvordan retorikk kan anvendes pedagogisk i skolen. Hun vektlegger også betydningen av å knytte sammen retorikk og hermeneutikk slik at det oppnås større forståelse for fag og situasjoner (Aksnes 1985:54). Hun mener at *retorikk også er pedagogikk*, og at det handler om å *undersøkje og betre vilkåra for sosial samhandling* (Aksnes 1985:53). Læren om retorikk kan anvendes som problemløser når det handler om *levende kommunikasjonssituasjoner* (Ibid). Aksnes understreker at det ikke dreier seg om å lære en statisk overtalelseskunst, men at den retoriske situasjonen må sees både fra avsender og mottakers ståsted. Situasjonene endrer seg hele tiden, og slik åpner retorikken for en hermeneutisk forståelse av ny viten (Aksnes 1985:54).

Hun forklarer retorikk som *læra om sambandet mellom språk og praksis (Ibid)*. Fra en slik synsvinkel blir forståelsen det sentrale, og ikke det at man skal få gjennomslag for sine argumenter.

Ifølge Sylvi Penne er klassisk retorikk: *I utgangspunktet en språkteori med dyp respekt for alle menneskers rett til å mene noe og hevde sine meninger, og for sosialt samspill der det er plass til alle* (Penne 1999:92). Dette sitatet viser tydelig sammenhengen mellom retorikk som språkteori og som anvendt pedagogikk i sosial samhandling i klasserommet.

2.5.2 Retorikk som redskapsfag

Det hersker ingen tvil om at retorikk er et praktisk fag som gir elevene et viktig redskap i den språklige utviklingen. Fordi jeg begrenser denne oppgaven til muntlige fremføringer, er det naturlig å knytte verdien av retorikk som redskapsfag opp mot muntlige ferdigheter.

Frøydis Hertzberg sier det slik:

Ingenting kan konkurrere med retorikk som redskap i arbeidet med muntlige fremføringer, verken når det gjelder innsikt i hvordan en muntlig tale bør bygges opp, eller i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier (Hertzberg 2003:169).

Undervisning i retorikk gir elevene en ramme rundt arbeidet med muntlige fremføringer som er avgjørende for resultatet og elevenes læringsutbytte (Penne 1999:85). Uten disse rammene kan arbeidet med muntlige fremføringer ha en tendens til å bli underholdning og sketsjer som får et lite seriøst og faglig innhold (Penne 2006:157). Aksnes mener at man har vært for forsiktig med å sette rammer for den muntlige undervisningen (1985:11). Den har vært for lite konkret. I et retorisk rammeverk får elevene begreper og et verktøy som gjør at de utvikler sine roller innenfor den retoriske kommunikasjonen både som talere og lyttere. I sin bok, *Muntlige tekster i klasserommet*, skriver Penne & Hertzberg at ettersom retorikken er dialogisk, er formidling, forståelse og tenkning knyttet tett sammen (2008:71). De mener at retorikken og det moderne informasjonssamfunnet har samme forutsetning, nemlig metaspråklig bevissthet. Målet for undervisning i retoriske begreper er å utvikle elevenes *metaspråklige bevissthet* (Ibid). Derfor duger ikke det spontane hverdagsspråket som språkhandling. Det utvikler ikke elevenes refleksjon og læring (P & H 2008:69).

Hvilke retoriske begreper bør elevene lære?

I forbindelse med at retorikk er blitt en del av norskfaget i skolen, har Jonas Bakken skrevet boka: *Retorikk i skolen* (2009). Den inneholder en innføring i faget retorikk og flere undervisningsopplegg som kan brukes i skolen. Bakken mener at det ikke er noen vits i å gjøre retorikken for komplisert for elevene. Her må den enkelte lærer selv avgjøre hvilke retoriske begreper elevene skal lære (Bakken 2009:16). Ifølge Penne & Hertzberg, er begrepet *kairos* et godt utgangspunkt når elevene blir introdusert for retorikk (2008:72). Kairos kan beskrives som *evnen til å gripe øyeblikket* (Hertzberg 2003:139). Før elevene først tar taket på hva den retoriske situasjonen innebærer, blir alt det andre satt inn i et riktig dialogisk perspektiv. Videre trekker de samme forskere frem de tre bevismidlene, *logos*, *ethos* og *pathos*, som sentrale i undervisningen. De understreker at læreren må sette faste rammer for muntlige fremføringer slik at ikke *logos* blir overskygget av *pathos*. *Pathos skal tjene logos*, og disse skal sammen være grunnlaget for formidling (P & H 2008:77). I tillegg må elevene få en innføring i retorikkens arbeidsfaser slik at de lærer seg hvordan en tale skal bygges opp.

Elevene bør altså lære seg de mest grunnleggende begrepene fra klassisk retorikk. *Kairos*, *logos*, *ethos* og *pathos*, samt hva *de retoriske arbeidsfasene* innebærer.

2.5.3 Lytterollen

Jeg har valgt å skrive om lytterollen i et eget avsnitt, fordi den ofte kan bli glemt når det handler om muntlige fremføringer, og fordi den er så avgjørende for retorisk kommunikasjon i klasserommet.

I et moderne dialogisk perspektiv er ikke *tale og lytte* skilte aktiviteter, men hele tiden et *dynamisk samspill* som former kommunikasjonen (Adelmann 2002:63). Ifølge Adelmann, er lytting ikke en naturlig prosess, men en ferdighet på lik linje med lesing og skriving (2002:96). Derfor er det viktig at elevene lærer seg å lytte. Først og fremst handler det om å bevisstgjøre elevene på å lytte oppmerksomt. At lytterne tar sin del av ansvaret for kommunikasjonen gjennom å vise interesse for den som taler (Adelmann 2002:121). Det er læreren som skal sørge for at elevene går ut av sine vante roller i klasserommet og inntar nye når det handler om å lytte (Adelmann 2009:122). De som snakker mye, skal også lære seg til å lytte mye. De stille elevene får ikke gli inn i en rolle der de sterkeste får størst plass. Når alle må bidra både som lytter og taler, økes kravet til begge roller.

Årsaken til at vi lytter, endrer seg ut fra hvilken kommunikasjonssituasjon vi befinner oss i (Adelmann 2002:157). Adelmann mener at vi derfor må skille på ulike *lyttehandlinger* for å nå det kommunikative målet. Han opererer med seks kategorier når det gjelder lyttekompetanse:

Å lytte oppmerksomt, fører lytteren inn i lytterrollen. Det handler om å si ut den viktigste informasjonen og holde seg til den. Denne formen for lytting er en forutsetning for de neste kategoriene.

Å lytte med forståelse, innebærer å spørre, gjenfortelle og bekrefte det man hører. Denne typen lytting er den som forventes av elevene i skoletimene.

Å lytte kritisk, er kunsten å bedømme det man hører. Her gjelder det å være bevisst på retoriske overtalelsesmidler, og ha kunnskap som gjør at lytteren kan gjennomskue argumentasjonen til taleren. I tillegg ligger det i den kritiske lytterrollen, at lytteren stiller kritiske spørsmål til det som blir sagt.

Å lytte empatisk, handler om å forsøke å forstå en persons problemer ut fra personens eget ståsted. Empatisk lytting skiller seg fra kritisk lytting gjennom at lytteren ser bort fra sine egne behov, og lytter til talerens følelser. Her handler det ikke om hvordan andre kan påvirke våre følelser i den hensikt å overtale oss, men å sette seg inn i en annen persons følelser.

Å lytte med innlevelse, er en sosial form for lytting der lytteren viser taleren at han setter pris på det som sies. Det innebærer en sosial interaksjon mellom taler og lytter.

Å lytte identifikatorisk, innebærer å identifisere seg med den som taler i en personlig opplevd nærhet. Denne formen for lytting finnes for eksempel i alle former for kjærlighetsrelasjoner, men kan også gjelde nære vennskap, dyrking av idoler osv. Det er en sosial hengivenhet som bygger på identifisering. (Oversatt etter Adelmann 2002:158-169).

I et lytteutviklingsperspektiv må både læreren og elevene utvide og fordype sitt lytte-reportoar (Adelmann 2002:158). Adelmann mener at elevene trenger didaktiske erfaringer av eksplisitt lytteundervisning for å utvikle sine lytteferdigheter (2002:130).

Også Hertzberg er på linje med Adelmann når det gjelder synet på lytterrollen. Den som taler og den som lytter skaper sammen den retoriske kommunikasjonen, derfor er det avgjørende at det fokuseres på lytterrollen i arbeidet med muntlighet (Hertzberg 2003:139).

Penne & Hertzberg har omarbeidet og forenklet Adelmanns lyttekategorier slik at de passer godt inn i et undervisningsperspektiv (P & H 2008:65). Denne forenklingen har resultert i tre kategorier for lytting. Den første er *å lytte etter informasjon*, den andre er *å lytte kritisk*, og den tredje er *å lytte empatisk*.

Å lytte etter informasjon innebærer at lytteren kun fester seg til den informasjonen som er interessant i den enkelte situasjonen. Å lytte kritisk handler om å vurdere det man hører ut fra kritisk sans. Lytteren må derfor kombinere lytting etter informasjon med en vurdering av det han hører. Å lytte empatisk er å lytte *åpent og velvillig* til det som blir sagt (P & H 2008:66). Det handler om å sette seg inn i talerens situasjon, og vise en velvillig innstilling. Dette vil taleren merke, og dermed endrer lytterollen hele den retoriske kommunikasjonen. Penne & Hertzberg mener at det er denne tredje kategorien det skal fokuseres på når det gjelder å lytte til medelevenes fremføringer. Ved å lytte empatisk åpner lytterne seg slik at et *kodeskifte* vil finne sted i klasserommet og danne et godt utgangspunkt for et åpent og trygt miljø rundt den muntlige situasjonen (Ibid:67).

2.5.4 Sammendrag av teorikapitlet

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mitt teoretiske fundament for oppgaven, som er retorikk. Jeg har gjennomgått de grunnleggende elementene i klassisk retorikk, og vist hvordan disse har stor aktualitet også innenfor det moderne retorikkfaget. Videre har jeg vist til funn som er gjort innenfor annen forskning på området. Disse funnene er aktuelle å diskutere opp mot funnene som er gjort i min undersøkelse. Deretter har jeg gjort rede for at retorikk er nyttig som pedagogisk fag i klasserommet. Det gir elevene en nyttig ramme å utvikle sin metaspråklige bevissthet innenfor. Til slutt har jeg skrevet om viktigheten av å legge vekt på lytterrollen i undervisningen fordi lytting ofte glemmes når det gjelder muntlig kommunikasjon i klasserommet. Lytting er en ferdighet som må oppøves i likhet med lesing og skriving.

3 METODE

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for forskningsmetoden som er brukt i denne undersøkelsen, hva datamaterialet består av, og hva slags forskerrolle jeg har hatt. Jeg tar for meg de ulike begrepene innenfor samfunnsvitenskapelig metode som er relevant for denne studien og forklarer hvordan jeg har samlet og brukt datamaterialet. Videre gjør jeg rede for forskerrollen. Ettersom det har vært mitt hovedansvar å planlegge undervisningen, gjør jeg også rede for hvilke didaktiske metoder som er brukt.

3.1 Tema og forskningsspørsmål

Når en undersøkelse skal foretas, har den alltid grobunn i et tema som forskeren ønsker å se nærmere på. Ut fra dette temaet blir det så formet noen forskningsspørsmål som bestemmer valg av metode og framgangsmåte i undersøkelsen (Johannessen m.fl.2005:101). Temaet som ligger til grunn for valg av metode i denne undersøkelsen, er: **Undervisning i retorikk og muntlige framføringer**. Ut fra dette temaet, har jeg så formet en problemstilling og tre underliggende forskningsspørsmål. Problemstillingen lyder som følger:

I hvilken grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?

Jeg stiller tre underliggende forskningsspørsmål:

1. **Hvordan vurderer elevene prosjektet?**
2. **Hvilke deler av det retoriske stoffet synes elevene er mest relevant?**
3. **Er det noen forskjell på hvordan gruppene arbeidet med retorikk?**

3.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig forskning handler om å studere mennesker i det samfunnet som omgir oss. Denne forskningen baserer seg på kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvalitative metoden innebærer at forskeren bruker intervjuer, observasjoner og spørreundersøkelser til å undersøke fenomener hos en relativt liten gruppe mennesker, også kalt populasjon.

Hensikten med denne metoden er å få fram fylldige beskrivelser av fenomener som er ukjente (Johannesen m.fl.2005:36). Resultatene fra slike undersøkelser gir ingen svar i form av statistiske utregninger i tabeller, som i kvantitativ metode, men de er utformet som tekst. Teksten danner så grunnlaget for en fortolkning som kan gi svar på det man ønsker å undersøke (Johannesen m.fl.2005:313). Fortolkningene kan ikke generaliseres slik som kvantitative tallfestede resultater, men de kan ha overføringsverdi (Johannesen m.fl.2005:207). Det vil si at resultatene kan være overførbare til lignende situasjoner blant lignende populasjoner. Et eksempel på dette er klasseromsforskning der resultatene kan være overførbare til samme klassetrinn på andre skoler. Ettersom jeg ville undersøke resultatene av undervisning i retorikk i en skoleklasse, valgte jeg kvalitativ metode i min undersøkelse.

3.2.1 Casedesign

Innenfor kvalitativ metode brukes ulike forskningsdesign for å gi forskeren metodiske retningslinjer for undersøkelsen. Det er vanlig at forskeren velger seg en design som passer til formålet med undersøkelsen. En casedesign brukes der man vil undersøke ett, eller noen få fenomener inngående (Johannesen m.fl.2005:84). Målet er å samle mest mulig informasjon om ett avgrenset fenomen. I en casedesign bruker forskeren observasjoner, intervjuer og i noen tilfeller spørreskjemaer for å samle data. I min undersøkelse passet det bra med en casedesign fordi jeg nettopp ville undersøke en skoleklasses evne til å bruke retorikk i praksis. Jeg ønsket å undersøke dette så inngående som det lot seg gjøre på den korte tiden jeg hadde til rådighet med masteroppgaven. Jeg har jeg gjort observasjoner, foretatt intervjuer og brukt et spørreskjema i datainnsamlingen.

3.2.2 Datamaterialet

Et datamateriale er det empiriske materialet som en forsker samler inn i løpet av en undersøkelse. Det kan være alt fra svar på store spørreundersøkelser som gallup og meningsmålinger, til observasjonsnotater, intervjuer og video-opptak. I min undersøkelse har jeg brukt observasjonsnotater, video-opptak, logger, intervjuer og spørreskjema som materiale.

Observasjonsnotatene

Observasjonsnotatene bestod av skriftlige notater helt fra før undersøkelsen startet og videre gjennom hele prosjektet. Den første observasjonen var en såkalt før-observasjon.

Hensikten med denne var å danne seg et bilde av klassen før selve undervisningen startet. Ved å sitte bakerst i klasserommet fikk jeg et inntrykk av hvordan klassemiljøet og læringsmiljøet var. Dette hjalp meg til å tilrettelegge undervisningen bedre. De andre observasjonsnotatene skriver seg fra selve undervisningsopplegget og gruppearbeidet. Jeg tok notater underveis i timene, og bearbeidet dem etterpå slik at jeg skulle huske hva som hadde skjedd.

Video-opptakene

I tillegg til de skriftlige notatene utgjorde video-opptakene verdifullt observasjonsmateriale. Jeg filmet elevenes framføringer underveis i undervisningen, alle framføringene som utgjorde resultatet av gruppearbeidet, og den muntlige evalueringen dagen etterpå. Disse video-opptakene viste seg å være av stor verdi i ettertid, fordi jeg kunne sette meg ned å observere og notere i mitt eget tempo. Dette gjorde at jeg fikk skrevet ned det som skjedde mye mer detaljert enn det som er mulig ved bare å notere underveis i selve situasjonen.

Loggene

Loggskriving er ikke metodisk definert som en egen del av et datamateriale, men jeg innlemmer dem som en del av observasjonsmaterialet mitt. Elevene skrev logger hver gang de hadde gruppearbeid, det vil si fire logger. Loggene var utformet som en arbeidsinstruks der elevene skulle fylle inn navn, dato, hvem som var til stede, hva gruppen skulle gjøre den økten, hvordan de hadde brukt retorikk i arbeidet, og hva som skulle gjøres til neste gang (Se vedlegg 6). Jeg samlet inn loggene etter hver økt, og skrev inn i observasjonsnotatene hva de hadde skrevet. På denne måten fikk jeg mer informasjon om hver gruppes arbeidsinnsats og hvordan de hadde knyttet retorikk opp mot oppgaven de hadde valgt.

Intervjuene

Som nevnt ovenfor, er intervjuer en viktig del av kvalitativ forskning. De gir forskeren innblikk i hva enkeltmennesker i populasjonen mener om temaet. Intervjuene struktureres på ulike måter ut fra hva som er mest hensiktsmessig. Jeg brukte et semi-strukturert intervju der intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide som igjen er laget på bakgrunn av

problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene (Johannesen m.fl.2005:137). Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men inneholder temaer og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. I min undersøkelse brukte jeg to typer intervju, gruppeintervju og intervju av enkeltperson, som bygget på hver sin intervjuguide (Se vedlegg 12 og 13). Gruppeintervjuet bestod av fire elever fra den klassen som jeg observerte. Det andre var et intervju av klassens norsklærer. I etterkant av intervjuene, transkriberte jeg dem slik at de utgjorde en del av det skriftlige observasjonsmaterialet.

Spørreskjemaet

Bruk av spørreskjema er en svært vanlig metode for innsamling av data innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Spørreskjemaet er i utgangspunktet knyttet til kvantitativ metode, men kan også benyttes innenfor kvalitative undersøkelser. Det er imidlertid en klar forskjell på bruken av spørreskjema i de to metodene. I kvantitativ metode er skjemaet standardisert med faste spørsmål og svaralternativer (Johannesen m.fl.2005:221). Disse blir så sendt ut til en stor populasjon slik at man kan få en oversikt over for eksempel utbredelsen av et fenomen. Resultatene av slike spørreskjemaer kan som regel generaliseres. Innenfor kvalitativ metode har ikke spørreskjemaet samme validitet (Se punkt 3.2.3), eller gyldighet, som i kvantitativ metode. Det kan imidlertid brukes til å få et innblikk i det fenomenet man vil undersøke uten at man legger altfor mye vekt på resultatene.

I min undersøkelse ble spørreskjemaet brukt for å få et innblikk i elevenes forhold til muntlige framføringer. Det bestod av seks spørsmål der fire av dem var formet som påstander som elevene skulle si seg enige eller uenige i (Se vedlegg 11). Svaralternativene var delt i en skala på fem: Helt enig, nokså enig, verken enig eller uenig, nokså uenig og helt uenig. Ved å bruke disse kategoriene hadde elevene muligheten til å svare nyansert, og til å velge å reservere seg fra å svare ved å velge kategori tre. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i klassen to ganger. I forkant og i etterkant av prosjektet.

3.2.3 Validitet

Begrepet, validitet, er sentralt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Det handler rett og slett om troverdigheten til det forskningsarbeidet som er gjort og kan forklares med gyldighet eller relevans (Johannesen m.fl.2005:71). Representerer de innsamlede dataene fenomenet som undersøkes på en god måte? Ifølge Johannesen er det viktig å understreke at validitet

ikke er noe absolutt, noe som måler om data er valid eller ikke. Det er snakk om et *kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt* (Ibid). Jeg mener at mitt datamateriale var omfattende og fanget opp flere sider av undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Derfor kan mitt forskningsarbeide sies å ha oppnådd en viss grad av validitet.

3.2.4 Forskerrollen og undersøkelsens validitet

Innenfor kvalitativ metode spiller forskeren selv en stor rolle (Grønmo 1996:91). Når dataene skal analyseres, brukes ofte *den hermeneutiske* metode (Johannesen m.fl.2005:315). Denne metoden benytter den hermeneutiske sirkel som modell for fortolkning. Dette innebærer at man hele tiden beveger seg mellom *helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse* (Ibid). For en forsker betyr dette at helheten må tolkes ut fra delene og omvendt, og at han hele tiden må være seg bevisst sin egen forforståelse i tolkningen. Det er mange viktige hensyn å ta når man skal foreta en undersøkelse så nær en relativt liten gruppe mennesker. Undersøkelsens validitet avhenger av at forskeren har et så objektivt forhold som mulig i sin tolkning av datamaterialet.

Først og fremst er det viktig at forskeren er klar over sitt etiske ansvar. Det oppstår alltid etiske problemstillinger når man skal involvere seg direkte i en gruppe mennesker. Det er derfor viktig at forskeren hele tiden er klar over disse tingene, og ikke foretar seg noe som kan være uetisk overfor noen. Ifølge Johannesen m.fl., er første regel for forskningsetikk, enkeltmenneskets rett til *selvbestemmelse og autonomi* (Johannesen m.fl.2005:93). I min undersøkelse var det sentralt at alle elevene deltok frivillig i prosjektet. Dette ble understreket i forbindelse med at de skrev under på et brev som ga meg tillatelse til å bruke mine observasjoner av dem i oppgaven. Det ble også opplyst om at alle videoer, intervjuer og lignende skulle slettes etter at oppgaven var skrevet, slik at ingen andre enn jeg kunne bruke dem. For å sikre deltakernes anonymitet, er alle navn fiktive i oppgaven.

En annen side ved forskerrollen er på hvilken måte vedkommende deltar i den sosiale sammenhengen som skal undersøkes. Man kan være passiv observatør, eller man kan delta mer eller mindre aktivt (Grønmo 1996:84). Hvor mye man deltar, avhenger av hvordan undersøkelsen er lagt opp. I mitt tilfelle var deltakelsen svært aktiv.

Jeg hadde ansvaret for stort sett all planlegging av undervisningen, og var også deltakende som lærer sammen med faglærer i undervisningen. I gruppearbeidet deltok jeg som medveileder samtidig som jeg observerte gruppene. I forhold til framføringene, var min rolle mer tilbaketrukket, men jeg deltok i det skriftlige vurderingsarbeidet under framføringene og samarbeidet med faglærer om karakterfastsettelsen etterpå. Faglærer hadde fullt ansvar for egevalueringen dagen etterpå, mens jeg tok videoopptak. Den endelige karakteren fikk elevene i samtale med faglærer alene. Problemet med min dobbeltrolle som både lærer og forsker kan være at jeg ble så involvert i det hele at jeg ikke har hatt tilstrekkelig avstand til funnene når de skulle analyseres. Jeg har imidlertid vært bevisst på dette hele tiden, og forsøkt å være fokusert på min forskerrolle underveis. Dette har resultert i at jeg ikke har involvert meg unødvendig i situasjoner der det var mest naturlig for faglærer å ta ansvaret. Dette gjaldt situasjoner der det var snakk om fravær, rammer for undervisningen og den individuelle muntlige tilbakemeldingen av den endelige karakteren. Faglærer hadde også ansvar for egenvurderingen der hun og elevene deltok i muntlig vurdering av hverandre.

Jeg mener at jeg har vært tilstrekkelig objektiv under hele undersøkelsen og at min deltakelse i undervisningen ikke har påvirket min analyse av funnene. Min aktive deltakelse i undervisningen har dermed ikke påvirket undersøkelsens validitet i negativ retning.

3.2.5 Didaktikken i klasserommet

Som nevnt ovenfor, hadde jeg hovedansvaret for planlegging og undervisning i undersøkelsen. Derfor finner jeg det nødvendig å vise til hvilke didaktiske metoder jeg brukte. Som hovedkilde til slike metoder, brukte jeg Penne og Hertzbergs bok *Muntlige tekster i klasserommet* (2008). Boken bygger på retorikk som grunnlag for undervisning innenfor muntlige ferdigheter, og er derfor meget relevant sett i forhold til undersøkelsens tema.

Faste rammer rundt undervisningen

I boken blir retorikk brukt som strategi i arbeidet muntlige framføringer. I tillegg anbefaler forfatterne at læreren setter faste og konkrete rammer for undervisningen. Dette innebærer blant annet at det blir satt en fast tidsbegrensning på framføringene slik at elevene vet hva de skal forholde seg til (P & H 2008:77). I tillegg bør det settes opp faste kriterier for framføringene. Hertzberg anbefaler å la elevene selv komme med forslag til vurderingskriterier (Hertzberg 1999:194).

Hennes erfaringer med dette viser at elevene ofte er like flinke som læreren til å formulere kriterier, og at deres vurdering ofte samsvarer med lærerens (Ibid:196). Hvis framføringene er del av et større prosjekt, bør det lages kriterier for hele prosjektet slik at elevene vet hva de skal arbeide etter (P & H 2008:91). I en slik ramme kan elevene tre ut av sine faste roller i klassemiljøet, og ikle seg en seriøs og faglig rolle innenfor det muntlige som setter det faglige i fokus. De retoriske bevismidlene skal brukes underveis i arbeidsprosessen, fordi det vil forme og styre alt som skjer med utviklingen av framføringen.

Rent praktisk innebar disse metodene at elevene i min undersøkelse hadde faste rammer for hele prosjektet. Før prosjektet startet, laget jeg et skriv som dannet retningslinjene og rammer for elevene (Se vedlegg 4). I samarbeid med faglærer, laget jeg også en oversikt over hele prosjektet slik at elevene visste hva som skulle skje i de forskjellige øktene (Se vedlegg 3). Elevene var med på å lage vurderingskriterier for framføringene i den siste økten før gruppearbeidet startet. Disse kriteriene ble satt opp i et vurderingsskjema som elevene fikk utdelt under gruppearbeidet slik at alle visste hvilke kriterier som gjaldt (Se vedlegg 9). Kriteriene var knyttet opp mot bevismidlene *logos*, *ethos* og *pathos*, og hensikten med dette var at elevene skulle bruke bevismidlene underveis i gruppearbeidet.

Oppbygning av en tale

I tillegg til de faste rammene, er det viktig at elevene lærer seg hvordan en tale skal bygges opp. Her kommer *de retoriske arbeidsfasene inn* (Se punkt 2.2.2). Penne og Hertzberg anbefaler å dele fremføringen opp i tre deler (2008:78). Innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen skal introdusere lytterne for temaet, og skape interesse for fremføringen. Den er avgjørende for talerens *ethos*. Hoveddelen skal ta for seg selve temaet, og ved at elevene må plukke ut tre punkter, blir de nødt til å prioritere. En absolutt tidsbegrensning på taletiden hjelper elevene til å velge ut det viktigste. Avslutningen skal gjenta det mest sentrale i innholdet, og i tillegg kan den med fordel inneholde et *sluttpoeng*. Dette kan være et humoristisk innslag eller et fengende slagord (P & H 2008:78).

I min undersøkelse ble undervisningen i *de retoriske arbeidsfasene* litt nedtonet pga tidsrammen. Da var Penne og Hertzbergs råd om femdelingen en enkel og lettfattelig metode å bruke. I tillegg til at en del av undervisningen handlet om dette, fikk elevene utdelt et ark om *arbeidsfasene* der disse er satt i sammenheng med Penne og Hertzbergs inndeling (P & H

2008:80) (Se vedlegg 5). Elevenes lærebok, *Tema Vg3*, hadde i tillegg en teoridel som tok for seg arbeidsfasene meget inngående (Jansson m.fl.2008:237).

Riktig bruk av virkemidler

Riktig bruk av virkemidler er essensielt innenfor retorikken. Elevene trenger å ha kunnskap om hva slags virkemidler de kan bruke, og når det er passende å anvende dem. Første bud er retorikken krav om *høvelighet*, eller et *passende* forhold mellom de ulike elementene i *det eksterne retoriske pentagrammet* (Se punkt 2.2.1). Man kan ikke skille på innhold og form i en muntlig fremføring. Den må alltid sees i forhold til innholdet. Bruk av virkemidler knyttes opp mot den tredje arbeidsfasen, *uttrykke (elocutio)* (Se punkt 2.2.2). Her skal talen utformes både når det gjelder stil og valg av språklige og visuelle virkemidler (P & H 2008 126).

Når det gjaldt undervisning i bruk av virkemidler, brukte jeg *det retoriske pentagrammet* for å visualisere hvordan de skulle være *passende* til oppgaven (Se punkt 2.2.1). Jeg gikk også igjennom språklige og visuelle virkemidler i dialog med klassen. I tillegg fikk elevene utdelt et ark med oversikt over de ulike virkemidlene (Se vedlegg 7). Dette arket inneholdt også råd om hvordan de best kunne bruke dem.

Praktiske øvelser i undervisningen

For at elevene best skulle tilegne seg praktisk retorisk kunnskap, ble en vesentlig del av undervisningstiden brukt til praktiske øvelser. Den første øvelsen, oppvarmingsøvelsen ”bryt isen”, hadde til hensikt å gjøre elevene tryggere når de stod foran klassen (P & H 2008:113). I oppgaven der elevene skulle lage en tale i gruppearbeid, fikk elevene trening i å tilpasse oppgavene etter oppgitte mottakergrupper. En elev fra hver gruppe skulle holde talen, mens en annen elev skulle gjøre rede for hvordan de hadde brukt bevismidlene underveis. Elevenes lærebok, *Tema Vg3*, ga inspirasjon til denne øvelsen. Rollespillet var en oppgave der lytterrollen var i fokus (P & H 2008:62-68). Her skulle lytterne identifisere hvilken retorisk mangel ulike situasjoner skulle demonstrere. Ideen til denne oppgaven hadde sin opprinnelse i Kjeldsens utsagn, *når alt er passende, legger vi vanligvis ikke merke til det* (2006:73). Med dette mener han at *retorisk høvelighet, aptum*, best illustreres ved å vise eksempler på situasjoner der forholdet ikke er balansert. Hensikten med rollespillet var å tematisere lytterrollen samtidig som elevene skulle lære hvordan alle delene i *det retoriske pentagrammet* måtte stå i et *passende* forhold til hverandre.

Vurdering

Vurdering av muntlige framføringer er også et viktig tema i Penne og Hertzbergs bok. Denne bør foregå i *actio-perspektivet*, det vil si at tilbakemeldingen skal gis i direkte tilknytning til framføringssituasjon, og elevene skal være med på å vurdere hverandre (P & H 2008 86).

Som grunnlag for vurderingen anbefales det å bruke et fast kriterieskjema som elevene kjenner godt. Som første trinn i vurderingen bør den /de som har hatt framføringen, få mulighet til å vurdere seg selv (Hertzberg 1999:88). Dette vil føre til at elevenes evne til egenvurdering øves opp. I tillegg gir dette læreren verdifull informasjon om elevenes refleksjonsnivå og gi retningslinjer for hvordan hun/han best kan formulere den muntlige tilbakemeldingen (Ibid).

Som nevnt ovenfor, hadde elevene i min undersøkelse vært med på å lage kriterier for vurdering. Disse ble brukt som retningslinjer i gruppearbeidet, og som vurderingsskjema under framføringene. Vurderingen under framføringene foregikk skriftlig pga tidsrammen. Alle elevene deltok i vurderingen av gruppene, samtidig som lærerne vurderte hver enkelt elevs framføring. Årsaken til dette var at elevene skulle få individuelle karakterer i sluttvurderingen av prosjektet. Elevenes egenvurdering foregikk dagen etter framføringene. Denne vurderingen gjaldt både gruppearbeidet og framføringen. Elevene hadde fått beskjed om dette på forhånd, og alle hadde forberedt seg. Vurderingen foregikk gruppevis foran klassen. Først uttalte gruppen seg angående gruppearbeidet, og forklarte hvordan samarbeidet hadde vært, og om de hadde arbeidet bevisst med retorikk underveis. Så gikk de over til å vurdere sin egen framføring. Deretter var det åpent for respons fra medelever og faglærer.

4 UNDERSØKELSE OG FUNN

Innledning

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for undersøkelsen og eventuelle funn. Jeg starter med å beskrive undersøkelsen i detaljer. Den bestod av planlegging med faglærer, spørreundersøkelse, undervisning, gruppearbeid, fremføringer, elevenes egen muntlige vurdering av fremføringene og gruppearbeidet. I tillegg foretok jeg et gruppeintervju med fire elever og et intervju med lærer. I den siste delen av kapitlet tar jeg for meg funnene i undersøkelsen sett i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

4.1 Planlegging og forarbeid

Samarbeidet med faglæreren, som jeg har valgt å kalle ”Kari”, begynte allerede da skoleåret startet høsten 2009. I løpet flere planleggingsmøter diskuterte vi undervisningsopplegget og hvor lang tid som skulle settes av til prosjektet. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at min rolle i prosjektet skulle være litt tilbaketrukket og at Kari skulle stå for undervisningen, men hun ga tidlig uttrykk for at hun følte seg usikker på retorikk, og at det derfor var mest naturlig at jeg stod for det meste av undervisningen når selve prosjektet startet. Kari ville imidlertid starte med undervisning av de mest elementære begrepene innenfor retorikken, før jeg kom inn i bildet. Årsaken til dette var at hun ville introdusere elevene for retorikk i forbindelse med stortingsvalget – 09. Hun ville gjerne bruke valgdebatten som et grunnlag for retorisk analyse. Elevene overvar skoledebatten, og hadde deretter noen analyseoppgaver i tilknytning til den (Se vedlegg 2). Kari hadde videre planlagt at elevene skulle ha en periode med undervisning i litteraturhistorie før de gikk tilbake til retorikken igjen. En Vg3 – klasse har et stort pensum i norskfaget og mange kompetansemål i læreplanen. Derfor måtte undersøkelsen tilpasses faglærers plan for høstsemesteret og det var en forutsetning at prosjektet kunne knyttes opp mot oppgaven: ” muntlige, skjønnlitterært program”, som er en del av kompetansemålene innenfor muntlige tekster for Vg3. I løpet av den perioden som Kari hadde satt av til undervisning i litteraturhistorie, hadde jeg tid til å planlegge prosjektet, og diskutere med Kari underveis. Hun fikk utlevert alle skriftlige arbeider og skjemaer, og kunne si fra om det var noe hun ønsket å endre på (Se vedlegg 3-7). Dette samarbeidet var viktig for at hun som klassens faglærer skulle stå hundre prosent bak det som skulle skje i undersøkelsen. Tabell 1, viser hvilke deler undersøkelsen bestod av, og hvor mye tid som ble satt av til hver del:

DEL AV UNDERSØKELSEN	TIDSRAMME
Spørreundersøkelsen Første gang: Andre gang:	Fire uker før oppstart av undervisning. Samme dag som egenevaluering og intervju.
Før – observasjon	1 dobbeltøkt på 90 minutter.
Undervisning Faglærer ved skolestart: Selve undersøkelsen, 7 uker senere:	3 dobbeltøkter på 90 minutter 2 dobbeltøkter på 90 minutter 1 tredobbel økt på 120 minutter 1 økt på ca. 15 minutter (virkemidler)
Gruppearbeid:	1 enkeltøkt på 45 minutter 3 dobbeltøkter på 90 minutter
Fremføringer:	Tid: 09.20 – 15.10 Avsatt en fagdag.
Egenvurdering og respons:	1 dobbeltøkt på 90 minutter
Intervjuer Gruppeintervju: Lærerintervju:	Ca. 25 minutter, 4 elever (skulle vært 5) Ca. 23 minutter

Tabell 1. Oversikt over tidsbruk i undersøkelsen.

4.2 Spørreundersøkelsen

Fire uker før undersøkelsen startet, fikk elevene utdelt et spørreskjema. Spørreskjemaet inneholdt fem spørsmål med svaralternativer formet i en femdelt skala (Se vedlegg 7).

Elevene skulle ringe inn i hvilken grad de var enige i fire ulike påstander. Disse omhandlet hvorvidt elevene likte muntlige framføringer, om de følte seg trygge i en slik situasjon, om de brukte bestemte metoder i forberedelsen av muntlige framføringer, og i hvilken grad de likte å samarbeide med andre. På den siste siden kunne elevene skrive fritt om hvilke erfaringer de hadde med muntlige framføringer fra før. Under følger noen eksempler på hva de skrev:

-Jeg liker ikke å stå foran klassen å ha en fremføring. Det er fordi jeg blir så nervøs og gruer meg så jeg nesten gjør vondt i magen. Men jeg vet at det er viktig å kunne prate for en stor folkegruppe, så derfor jobber jeg med det.

-Blir tryggere og tryggere for hvert år når jeg skal ha fremføringer”

..Om publikum er veldig stille blir det litt vanskeligere å fremføre...”.

-Jeg synes det er helt greit å fremføre ting muntlig. Men det kommer helt an på tema. Man bør ha en viss interesse i det man skal snakke om.

-I utgangspunktet liker jeg muntlige fremføringer ganske godt. Det store problemet for min del er at jeg blir ganske varm i toppen noen ganger, og kan ty til dårlige vitser.

-Ved muntlige presentasjoner føler jeg at jeg lettere kan uttrykke meg og forklare grundigere, samt svare på eventuelle spørsmål og ta opp diskusjoner, mye bedre enn ved skrivning....

Selv om det åpne punktet i spørreskjemaet ikke er brukbart til forskning innenfor kvantitativ metode, var det likevel viktig for meg å få et lite innblikk i elevenes tidligere erfaringer på området. Noen valgte å skrive en del på dette punktet mens andre ikke skrev noe. Etter at hele prosjektet var avsluttet, fikk elevene det samme spørreskjemaet, men da uten det åpne spørsmålet. Hensikten med dette var å undersøke om elevene nå svarte noe annet enn det de gjorde på det første skjemaet, og om en endring i svarene kunne tilskrives undervisningen i retorikk. Under punkt 4.8, kvantifiseres svarene fra begge spørreskjemaene.

4.3 Undervisningen

Undervisningen startet opp i oktober. Da hadde jeg foretatt en før-observasjon av klassen på forhånd. Hensikten med observasjonen var å bli litt kjent med elevene, og få en oversikt over hvordan klassen fungerte i en undervisningssituasjon. Det var satt av fire økter til retorikk-undervisningen. Som kilder til undervisningsmetoder og ulike praktiske øvelser, brukte jeg Penne & Hertzberg, *Muntlige tekster i klasserommet*, og elevenes lærebok, *Tema Vg3* (P & H 2008) (Jansson m.fl.2008:237-248). For å visualisere og lette elevenes innlæring ble det retoriske pentagrammet tegnet opp på tavla i hver undervisningsøkt.

4.3.1 Undervisningsøkt 1: Repetisjon og muntlige øvelser

Den første økten startet med at Kari repeterte de retoriske begrepene; *kairos*, *logos*, *ethos* og *pathos* (Se vedlegg 3). Dette var nærmest en ren forelesning der elevene hørte på. Deretter ledet jeg en praktisk øvelse der alle skulle fram en og en og snakke i ett minutt om et vilkårlig tema. Temaene var skrevet på lapper som hver enkelt trakk når det var deres tur. Dette skapte mye humor, og elevene var flinke til å hjelpe hverandre dersom noen stod fast. Hensikten med øvelsen var å ”bryte isen” i forhold til muntlig framføring, og det viste seg å være vellykket. Til slutt repeterte jeg det Kari hadde snakket om i begynnelsen av økten. Her var jeg bevisst på at elevene skulle være aktive og delta i dialogen slik at vi sammen formet definisjonene på de ulike begrepene.

Målet var at de skulle bli bevisste på hva de hadde lært om retorikk, og hva de eventuelt var litt usikre på. Mange av elevene viste stor interesse for temaet og kunne forklare begrepene godt. Som lekse til neste økt fikk elevene i oppgave å sette seg inn i alle dokumentene som var lagt ut under mappen på It's Learning. Det var informasjon om de formelle rammene for prosjektet, ulike støtteark til undervisningen, og oppgavene til det skjønnlitterære programmet som var tilknyttet de endelige framføringene (Se vedlegg 3-8).

4.3.2 Undervisningsøkt 2: Gruppeoppgaver med framføring

Den andre undervisningsøkten hadde som mål at elevene skulle aktiviseres og bruke retorikk i praksis (Se vedlegg 3). De ble først delt inn i fem grupper etter lærerens anvisning. Hver gruppe skulle lage en tale som skulle framføres av ett gruppemedlem i slutten av økten. De fikk oppgitt fem ulike generelle temaer for talen som skulle være rettet mot en bestemt mottakergruppe. Etter talen skulle et annet medlem av gruppen forklare hvordan de hadde brukt retorikken i arbeidet med talen. Dette ble en meget aktiv økt der fire av gruppene fungerte godt, og hadde framføring etterpå. Både talene og redegjørelsen for hvordan de hadde brukt retorikk i arbeidet med talen, viste at fire av gruppene hadde forstått hva *kairos* og det *passende* i den retoriske situasjonen innebar. Den femte gruppen, som jeg i oppgaven har valgt å kalle gruppe C, viste tydelig at de ikke var samarbeidsvillige. De ble aldri enige om hvordan talen skulle formuleres, og da de skulle framføre, ville ingen av dem gjøre det. Det endte med loddtrekning, og han som ble trukket ut protesterte høylytt på avgjørelsen. Det hele endte med at han gikk opp for å framføre, men avbrøt seg selv og satte seg igjen uten å ha sagt noe fornuftig.

4.3.3 Undervisningsøkt 3: Arbeidsfaser, lytterrollen og vurderingskriterier

Den tredje undervisningsøkten var tredobbel, og omhandlet *de retoriske arbeidsfasene*, lytterrollen og forming av vurderingskriterier (Se vedlegg 3).

Først gjennomgikk Kari det som hadde skjedd i forrige økt, og elevene deltok mer aktivt i samtalen enn tidligere. De uttrykte at de syntes det hadde vært artig å arbeide praktisk med retorikk. Så gikk lærer gjennom de ulike *arbeidsfasene* i retorikken, samt hvor viktig det var med innledning, tre hovedpunkter og avslutning. Her var elevene ikke lenger så aktive.

Deretter hadde jeg en sekvens om lytterrollen og hvordan den som lytter påvirker hele den muntlige kommunikasjonen. Det ble understreket at det var viktig å se retorikk som en kommunikasjonssituasjon der lytteren er med på å påvirke taleren både positivt og negativt. Jeg gikk gjennom ulike måter og lytte på, og elevene var aktive i samtalen som fulgte. Noen av elevene ga uttrykk for at de hadde vært lite bevisste på hvordan de fungerte som lyttere tidligere. Spesielt gjaldt dette hvordan de lyttet på læreren i timene. De medga at de ofte ikke var konsentrerte nok til å få med seg det læreren sa.

For å bevisstgjøre elevene ytterligere når det gjaldt lytterrollen, fikk de gruppeoppgaver der de gjennom rollespill skulle dramatisere hver sin muntlige situasjon. Disse gikk ut på å vise en retorisk mangel som lytterne skulle identifisere. Her var alle gruppene aktive, og alle klarte å dramatisere situasjonene så godt at lytterne etterpå kunne si hva som manglet. Det var spesielt interessant å se at gruppe C nå deltok på lik linje med de andre. De tok oppgaven på alvor, og gjorde en fin fremføring for klassen. Tanken bak disse oppgavene, var at det ofte er lettere å bli klar over hvordan bevismidlene *logos*, *ethos*, *pathos* og lytterrollen fungerer i praksis, ved å dramatisere mangel på en av dem. Dette viste seg også å være tilfelle i denne elevgruppen. Lytterne avslørte raskt hvilken retorisk mangel de ulike dramaoppgavene skulle illustrere.

Elevene fikk så presentert oppgavene til det muntlige skjønnlitterære programmet som skulle være ramme for gruppearbeidet og de endelige framføringene. Ved å dele ut oppgavene på dette tidspunktet i undervisningen fikk gruppene god tid til å velge en oppgave som alle kunne enes om. Elevene kunne velge fritt mellom seks oppgavetekster (Se vedlegg 8). Kari og jeg hadde samarbeidet om å lage oppgaver som tok for seg den nyere delen av skjønnlitteraturen. Som tekstgrunnlag brukte vi elevenes lærebok, *Tema Vg3*, og noen tilleggstekster som elevene fikk utdelt (Jansson m.fl.2008). Oppgavene ble lagt ut på It's Learning noen dager i forveien, og gruppene hadde nok gjort seg opp en mening allerede slik at det gikk forholdsvis raskt å velge oppgaver.

I siste del av denne lange økten laget elevene vurderingskriterier for framføringene. De arbeidet først individuelt med å skrive ned to stikkord for hvert av begrepene; *logos*, *ethos* og *pathos*. Deretter diskuterte de med sidemannen hvilke av stikkordene som var mest viktige. Etterpå skrev hvert par opp sine to stikkord på tavla. Under følger en oversikt over stikkordene:

Logos: Rett fakta, følger oppgaven, har kunnskap, er relevant, meningsfullt, konkret sak, fornuftig innhold, holder seg til saken, logisk, utfyllende og argumenterende.

Ethos: Kunne innholdet, kunne referere, vekke tillit, selvsikkerhet, tilstedeværelse, troverdig, vise hensikt med fremføringen, engasjert, ”autoritær”, får respekt i saken, godt forberedt og personlig kjennskap til temaet.

Pathos: Innlevelse, engasjement, ryddig, variasjon, formulering, kroppsspråk, vekke interesse, følelser, levende språk, spennende, får man med seg folk?, bruke publikum, stemme og uttrykksmåte.

I ettertid brukte vi lærere disse stikkordene til å lage noen felles kriterier for *logos*, *ethos* og *pathos*. Dette resulterte i et vurderingsskjema (Se vedlegg 9). Skjemaet ble siden brukt underveis i gruppearbeidet, og som elevvurdering og lærervurdering under framføringene.

4.3.4 Undervisningsøkt 4: Virkemidler + tolking av tekster

Denne undervisningsøkten skulle omhandle bruk av virkemidler i muntlige framføringer. Under planleggingen var det satt av en økt på førtifem minutter til dette, men Kari ville bruke en del av tiden til å repetere tolking av tekster. Hun begrunnet det med at elevene trengte en repetisjon av dette fordi det var relevant i forhold til de skjønnlitterære oppgavene. Som klassens faglærer hadde hun rett til å gjøre om litt på planene, selv om jeg gjerne skulle sett at vi hadde satt av tid til begge deler i planleggingsfasen. Som en løsning på dilemmaet, ble vi enige om å dele ut et ark om bruk av virkemidler til elevene, og oppfordre elevene til å bruke det aktivt under gruppearbeidet (Se vedlegg 7). I tillegg ble vi enige om å følge opp bruken av virkemidler under veiledningen av gruppearbeidet. I min del av undervisningen (ca.15 minutter) snakket jeg om at målet med bruk av virkemidler var at innhold og form skulle passe til hverandre. For å visualisere det, tegnet jeg opp det retoriske pentagrammet på tavlen. Deretter tok jeg for meg ulike former for språklige og visuelle virkemidler. Så gikk Kari gjennom hvordan man analyserer og sammenligner tekster.

4.4 Gruppearbeidet

Gruppene bestod av de samme elevene gjennom hele prosjektet (Se punkt 4.3.2). Alle gruppene hadde fire medlemmer, og alle bestod av både gutter og jenter. Det var spesielt gruppe C og som skilte seg ut helt fra starten av prosjektet. I denne gruppen hadde Kari satt sammen elever som vanligvis hadde for vane å ”gjemme seg” bak andre når de hadde

gruppearbeid. Nå ville hun se hvordan disse samarbeidet i en gruppe der alle måtte ta ansvar. Dette orienterte hun meg om før prosjektet startet, og på grunn av hennes bevisste valg ble det interessant å observere denne gruppen. Gruppe D utmerket seg også i undersøkelsen, ved å ha det beste gruppesamarbeidet. For å gjøre oversikten over gruppearbeidet litt lettere, har jeg derfor valgt å fokusere mest på disse to gruppene i gjennomgangen av gruppearbeidet.

Gruppearbeidet foregikk over tre og en halv økt, og strakk seg over et tidsrom på to og en halv uke. Den første uken fikk elevene bare en halv økt til dette arbeidet fordi en hel skoledag gikk med til Operasjon Dagsverk. Min rolle underveis i gruppearbeidet gikk først og fremst ut på å observere hvordan elevene arbeidet med retorikk og hvordan samarbeidet fungerte. I tillegg ga jeg litt veiledning, men det var Kari som i hovedsak tok seg av dette. Gruppene hadde fått utdelt en logg som skulle fylles ut både før og etter øktene (Se vedlegg 6). Den var formet som en arbeidsinstruks med et tilleggspunkt der de skulle skrive litt om hvordan de ville bruke retorikk den aktuelle økten. Loggen skulle leveres inn etter hver økt. Hensikten med loggen, var å få dokumentasjon på hvordan elevene brukte retorikk underveis i arbeidet. Tanken bak utformingen av loggen var at det var lettere for dem å forholde seg til et fast skjema, enn bare å skrive noen egne ord. Det ga alle muligheten til å gi samme informasjon.

4.4.1 Økt 1: Oppstart

Varighet: 45 minutter.

Gruppe C: Gruppen, som bestod av tre gutter og en jente, hadde før hatt samarbeidsproblemer når det gjaldt en tale de skulle framføre. I denne første økten av gruppearbeidet, viste det seg raskt at ingen av dem hadde lest noe hjemme, og derfor var de nødt til å bruke økten til dette. De fordelte oppgaven mellom seg, og arbeidet så ut til å gå bra. Spesielt eleven som hadde vært så negativ når de skulle framføre en tale, svarte positivt og hadde klare tanker om hva han skulle gjøre.

Logg gruppe C: *Ser på hvordan vi skal sette opp framføringen. Komme til saken i tekstene og bruke logos.*

Gruppe D: I denne gruppen; som bestod av tre jenter og en gutt, var det en jente som ikke arbeidet så bra sammen med de andre. I oppgaven har jeg valgt å kalle henne Frida. Hun viste tydelig at hun var mer passiv i arbeidet. De andre tre diskuterte hvilke tekster de skulle velge i tillegg til novellen. De jobbet bra sammen.

Logg gruppe D: *Når vi har lest teksten må vi tenke mer på dette (retorikk).*

De andre tre gruppene arbeidet bra i oppstarten, selv om jeg kunne observere loddtrekning innad i en gruppe fordi ikke alle ville ha tolkingsoppgave¹. I loggene skrev de:

Logg gruppe A: *Kommer til å bli brukt lite i dag.*

Logg gruppe B: *Tenkt på retorikk i forhold til innledningen.*

Logg gruppe E: *Vi har lest noen av bøkene på forhånd, noe som senere kan gi økt etos.*

4.4.2 Økt 2

Varighet: 90 minutter.

Den andre gruppeøkten fant sted en hel uke etter oppstarten. Jeg observerte at de fleste gruppene så å si måtte begynne på nytt igjen. De hadde ikke arbeidet så mye med tekstene sine i mellomtiden. I tillegg var fire elever syke den dagen, og Kari oppfordret gruppene til å kommunisere med dem som ikke var til stede. I tillegg fikk de beskjed om at framføringene måtte gå som planlagt selv om ikke alle var til stede. Kari var svært aktiv med veiledning av gruppene denne økten, og gikk rundt til alle etter tur. Hun var opptatt av at de skulle forstå oppgavene, og var ikke så fokusert på det retoriske. Jeg fokuserte derfor på retorikken i min del av veiledningen slik at ikke elevene skulle skyve dette for mye i bakgrunnen.

Gruppe C: Gruppen hadde større problemer med samarbeidet denne økten. Jenta i gruppen måtte ta ledelsen for å få guttene til å arbeide. En av guttene satt mye for seg selv mens de andre forsøkte å samarbeide. Lærer forsøkte å få ham til å delta mer. Det var tydelig at denne gruppen trengte mer eksplisitt hjelp av lærer enn de andre både når det gjaldt oppgaven og samarbeidet.

Logg gruppe C: *Har ikke lagt vekt på retorikken i dagens arbeid. Kun info.*

Gruppe D: De manglet to deltakere denne dagen, Frida var en av dem. De som var til stede arbeidet bra sammen.

¹ Alle oppgavene innebar en tolkning av tekst (vedlegg 8). Loddtrekningen gjaldt hvem av gruppemedlemmene som skulle tolke, og hvem som bare skulle presentere teksten i fremføringen.

Logg gruppe D: *I dag skal vi kun se på det grunnleggende, vi ser kun på novellen, så vi får lite bruk for logos, etos og patos i dag. Det blir kanskje mer bruk for det neste gang, da vi skal finne ut av hvordan vi skal presentere det hele.*

Logg gruppe A: *Mulig, men sannsynligvis ikke.*

Logg gruppe B: *Vi kan prøve å forstå og tolke tekstene ved hjelp av det vi vet om retorikk.*

Logg gruppe E: *Valgt et bokomslag som gir mest inntrykk.*

4.4.3 Økt 3

Varighet: 90 minutter.

I starten av denne økten ble elevene oppfordret til å bruke *det retoriske pentagrammet*, som i undervisningssammenheng ble kalt *den retoriske femkanten*, i utformingen av framføringen (Se punkt 2.2.1). Figuren ble tegnet opp på tavla i hver økt for å visualisere hvordan situasjon, sak, avsender, mottaker og uttrykksmåte måtte ha et *passende* forhold til hverandre. De fikk også utdelt et ark med vurderingskriteriene de hadde vært med på å lage (Se punkt 4.3.3 og vedlegg 9). Flere av gruppene brukte disse kriteriene i det videre arbeidet.

Gruppe C: Gruppen var mer arbeidsvillige denne dagen, og viste at de var godt i gang med hver sin del av oppgaven. De var mer åpne og stilte flere spørsmål til lærer underveis. Jeg fikk også snakket en del med dem angående bruk av retorikk i framføringen.

Logg gruppe C: *Prøve å få med retorikk i stoffet som skal framføres. Vurdert visuelle virkemidler – PP (powerpoint) og sang.*

Gruppe D: Gruppen var også rammet av fravær denne dagen. To var til stede og Frida kom veldig sent. Kun en av de som arbeidet forrige økt, var til stede, og hun måtte derfor ta hovedansvaret for å orientere de andre om hva som hadde blitt gjort.

Logg gruppe D: *Retorikk kan brukes i dagens arbeid ved å finne ut hva slags framføring vi skal ha og bruke retorikken som en slags "ramme" for det.*

De resterende gruppene arbeidet bra, og loggen viste at de nå tenkte mer bevisst på retorikk i arbeidet med framføringen.

Logg gruppe A: *Sett på hvordan vi kan knytte retorikken opp mot vårt tema og våre planer + framføringen.*

Logg gruppe B: *Siden vi skal utforme tekstene, er det viktig å bruke logos, etos og patos.*

Gruppe E hadde ikke skrevet noe.

4.4.4 Økt 4

Varighet: 90 minutter.

Den siste gruppeøkten fant sted bare to dager før framføringene og auditoriet var blitt reservert slik at elevene kunne øve på framføringene i det lokalet de skulle foregå i. Dette ble det imidlertid satt en stopper for da en annen lærer ønsket å anvende det. Økten foregikk derfor i klasserommet, mens noen elever gikk til biblioteket. Kari startet økten med orientering om onsdagens rammer for framføringer, og gruppene ble enige om rekkefølgen på dem. Hver gruppe fikk veiledning når det gjaldt bruk av virkemidler og retorikk denne dagen. Jeg forsøkte å få dem til å tenke på å bruke hverandres sterke sider i framføringene, og understreket at bruk av virkemidler måtte være passende til oppgaven.

Gruppe C: Gruppen manglet sin eneste jente denne dagen, og det bar arbeidet preg av. Guttene jobbet mest hver for seg, og en av dem ble sittende alene i klasserommet mens de to andre gikk ut.

Logg gruppe C: *Vi skal vurdere hvordan vi skal bruke de retoriske virkemidlene i framføringen. Skal finne ut hvordan vi skal skaffe oss etos.*

Gruppe D: Gruppen bestod av bare tre elever, fordi Frida ikke var til stede. Hun hadde gitt beskjed til lærer om at hun heller ikke kom den dagen det skulle være framføringer. De andre tre måtte derfor ta hele ansvaret. De arbeidet aktivt denne økten, og var meget engasjerte.

Logg gruppe D: *Vi må vite hvor i presentasjonen uttrykkene kan puttes inn.*

Etter denne økten viste loggene at også de andre gruppene hadde tenkt på retorikk i arbeidet.

Logg gruppe A: *Utforme framføringene på bakgrunn av det vi vet om retorikk. Tenker spesielt på hvordan vi skaffer oss etos og patos tidlig i framføringene og prøver å holde det gjennom hele framføringen.*

Gruppe B: *Lage powerpoint med et retorisk synspunkt.*

Gruppe E: *Vi kan sette opp en powerpoint som hjelper oss som avsendere til å forbedre vår logos, etos og patos. Sette opp manuset bevisst opp mot retorikk.*

4.5 Framføringer, egenvurdering og respons

Etter fire uker med undervisning og gruppearbeid, var det tid for framføringer. Det var satt av en fagdag til dette, og auditoriet var reservert hele dagen. Elevene fikk bruke rommet til øving i halvannen time før selve framføringene startet. I auditoriet hadde de stor plass og alle tekniske muligheter lett tilgjengelig. Elevene visste på forhånd når de skulle fremføre, og alle var klar over at de skulle vurdere hverandre skriftlig underveis. Hver elev fikk utdelt et vurderingsskjema (for øvrig det samme som de hadde brukt under gruppearbeidet), og alle hadde bare en lytteoppgave per fremføring (Se vedlegg 9). Tilhørerne ble delt i tre grupper som skulle vurdere enten *logos*, *ethos* eller *pathos* for hele den gruppen som fremførte. De skiftet så kategori for hver gruppe de vurderte. Lærerne brukte et eget skjema som var utformet slik at man kunne vurdere hver enkelt elev (Se vedlegg 10). Dette skjemaet bygget på de samme kriteriene som elevskjemaet. Vurderingen skulle ende opp i en individuell karakter som ble avgjørende for standpunkt karakteren i norsk muntlig til jul.

Rammer for framføringene

Hver gruppe hadde fem minutter til rådighet per deltaker i framføringen. Etter hver gruppe var det satt av fem minutter til å skrive ferdig vurderingsskjemaene. På grunn av tidsrammen rundt framføringene ble det bestemt at den muntlige vurderingen, både fra gruppen selv og av medelever og lærer, skulle foregå dagen etter. For at elevene ikke skulle glemme noe, fikk gruppene litt tid til å skrive ned sin vurdering av gruppearbeidet og framføringen etter at alle framføringene var ferdige. Videre følger en gjennomgang av framføring og den muntlige vurderingen, gruppe for gruppe.

4.5.1 Gruppe A

Deltakere:	Camilla, Elisabeth (Ikke til stede), Vegard og Kristian
Oppgave: 3 (vedlegg 8)	Munterheten. ” <i>Munterheten</i> ”, av Einar Økland. Tilleggstekster som gruppen valgte: ” <i>Always look on the bright side of life</i> ”, ” <i>Walking on sunshine</i> ”, ” <i>En solskinnsdag</i> ”.
Virkemidler:	Powerpoint (heretter PP), film, musikk, kostymer, opplesning.
Varighet:	17 minutter
Framføring:	<p>Gruppen hadde kledd seg ut i morsomme kostymer for å understreke det muntre i oppgaven. Elisabeth hadde meldt avbud rett før framføringen, men de tre andre tok det med fatning, og prøvde etter beste evne å si litt om hennes tekst også.</p> <p>Innledning: Vegard hadde en fin innledning der han henvendte seg til publikum for å få respons på det humoristiske. Så presenterte han oppgaven og tekstene og rundet av med et lite rim om humor.</p> <p>Hoveddel: Det ble vist video fra ”<i>Always look on the bright side of life</i>” og Vegard presenterte teksten. Så leste Camilla ”<i>Munterheten</i>” høyt mens de viste muntre bilder fra ulike livsfaser på skjermen. Etter dette presenterte Kristian en videosnutt fra ” <i>En solskinnsdag</i>” som Elisabeth skulle ha snakket om. Som avrundning på hoveddelen, viste de en video av ”<i>walking on sunshine</i>”. Kristian tolket teksten og sammenlignet den med diktet. Her ble begge tekstene vist på skjermen samtidig.</p> <p>Avslutning: En meget kort oppsummering av innholdet i framføringen. Inneholdt ikke noen hovedpunkter eller en ”punchline”.</p>
Egenvurdering:	<p>Gruppearbeidet: Gruppen mente selv at de brukte for lang tid til å planlegge framføringen i begynnelsen av gruppearbeidet. Dette gikk litt ut over arbeidet med selve stoffet i oppgaven, men de hadde forsøkt å balansere dette etter hvert. Samarbeidet gikk bra. Gruppen hadde retorikk i tanken hele veien, men ”<i>logos</i> ble nok litt overskygget av <i>pathos</i> og <i>ehtos</i>”. (Det siste utsagnet kom fra en elev som hadde brukt disse tre begrepene aktivt under hele prosjektet).</p> <p>Framføring: De var mest opptatt av kostymer og publikumskontakt. De hadde vurdert å danse, men slo det fra seg fordi de trodde det ville bli for mye. De var redd det ville trekke karakteren ned og fjerne oppmerksomheten for mye fra selve tekstene og mente at bruk av PP og sang var nok virkemidler.</p>
Respons:	Medelever: De opplevde gruppen som samkjørt og at de ble i godt humør. Alle i gruppen kunne stoffet sitt godt, og det var bra valg av sanger.

	Lærer: Spør gruppen om hvorfor de valgte bort dansen. Påpekte at dette kunne ha bundet gruppen mer sammen i framføringen slik at de fremstod mer som en helhet.
--	--

Tabell 2. Framføring og vurdering gruppe A.

4.5.2 Gruppe B

Deltakere:	Philip, Hans, Ole og Ingrid
Oppgave: 2 (vedlegg 8)	Samisk kultur. To samiske figurdikt. ”Hvis vi må når vi må” og ”Alta/Kautokeinoelva”. Et sagn ”Farsott” og et eventyr ”Risen på Rastegaisa”.
Virkemidler:	PP, opplesning, eventyrfortelling (resymè).
Varighet:	29 minutter
Framføring:	<p>Innledning: Hans innledet med en bemerkning om at de hadde tenkt å kle seg ut, men at alle dessverre hadde glemt samedraktene hjemme. Dette skapte en del latter blant publikum. Deretter presenterte han oppgaven og tekstene.</p> <p>Hoveddel: Først skulle de tolke og sammenligne de to diktene. Philip leste ”Alta/Kautokeinoelva” og viste samtidig tekst og bilder på skjermen. Denne eleven viste stor kunnskap om tolking av dikt, og utdypet formen, temaet og virkemidlene på en utfyllende måte. Han knyttet diktet opp mot historiske fakta og det ble trukket tråder om samenes kultur før og nå. Ingrid tok så over og leste ”Hvis vi må når vi må”. Her gikk det litt fort under opplesningen, og hun viste ikke teksten på skjermen. Hun forsøkte å tolke diktet, men det ble vanskelig å vise hva hun mente med form og innhold når ingen så hva hun gjorde. Hun kommenterte også dette selv underveis. Philip tok så ordet, og sammenlignet de to diktene på en dyktig måte. Hans hadde ansvaret for fortelling av eventyret, og hadde laget et resymè. Her ble det vist bilder på skjermen samtidig. Dette ble litt langt og rotete, og ikke så lett å følge med på. Han snakket litt om samisk kultur etter ”fortellerstunden”. Til slutt presenterte Ole sagnet. Han leste det først høyt, og deretter snakket han om samisk kultur i forhold til dette. Han snakket bl.a. en del om joik.</p> <p>Avslutning: Philip avsluttet med å gjenta de viktigste punktene om samisk kultur. Det var meget kort, og virket lite planlagt.</p>

Egenvurdering:	<p>Gruppearbeidet: Gruppen mente selv at de hadde arbeidet bra gjennom hele prosjektet, og at de meget tidlig hadde fordelt oppgaven mellom seg. De hadde fire tekster, og derfor ble det naturlig å snakke om en hver. Det kom fram at gruppen syntes oppgaven hadde vært stor og vanskelig. De mente at de var nødt til å ta hver sin del, ellers hadde de ikke kommet i mål med framføringen. Det ble rett og slett for mye å sette seg inn i alle tekstene. Gruppen var ærlig på at de ikke hadde samarbeidet så mye underveis i gruppearbeidet, og at de derfor heller ikke hadde fått snakket så mye om hvordan retorikken skulle brukes.</p> <p>Framføringen: De omtalte temaet som ganske tørt og lite interessant for dagens ungdom. Derfor hadde de satset mest på <i>logos</i> i framføringen. Ved å vise kunnskap ville de prøve å vekke interesse og tillit hos publikum. Det ble også hevdet at de skaffet seg <i>ethos</i> nettopp ved at de ikke brukte kostymer, og at dette rett og slett ikke ville vært <i>passende</i> til oppgaven. Gruppen tok selvkritikk på at framføringen ble litt lang.</p>
Respons:	<p>Medelever: Gruppen hadde greid å gjøre temaet interessant for dem, selv om det ble litt langt. De påpekte at gruppen kunne stoffet sitt godt, og at de skåret på det overfor publikum. Analysen av det første diktet ble fremhevet som meget god. Når det gjaldt virkemidler, kunne gruppen ha spilt joik og kledd seg i sameklær.</p> <p>Lærer: Hva kunne gruppen gjort for å vekke større interesse?</p>

Tabell 3. Framføring og vurdering gruppe B.

4.5.3 Gruppe C

Deltakere:	Hanne, Petter, Simen og Emil.
Oppgave: 1 (vedlegg 8)	Samisk minoritet. Prosateksten ” <i>Palimpsest</i> ”, novellen ” <i>Skolegutt</i> ” og sangteksten ” <i>Oppskrift for herrefolk</i> ”.
Virkemidler:	PP og lydklipp fra sangen.
Varighet:	19 minutter
Framføring:	<p>Innledning: Hanne innledet fint om oppgavens tema og presenterte tekstene de skulle tolke og sammenligne. Hun snakket klart og tydelig med direkte henvendelse til publikum. Det ble samtidig vist et bilde med en utfyllende overskrift.</p> <p>Hoveddel: Hanne gikk så over til å tolke en novelle om samiske levekår. Hun viste bilder og punkter på skjermen mens hun snakket utfyllende og tydelig om teksten. Hun hadde mye blikkontakt underveis og virket godt forberedt. Simen overtok ordet og presenterte en samisk kortprosatekst. Han hadde en fin og utfyllende tolkning der han fikk sagt mye om temaet.</p>

	<p>Han hadde klar og tydelig stemme, var fri i forhold til manus og virket engasjert mens han snakket. Så var det Petter sin tur til å presentere sangteksten. Sangen ble først spilt av, men uten bilder ved siden av. Deretter framførte han en tolkning av teksten med punkter på skjermen. Her ble det heller ikke vist bilder. Han snakket litt utydelig og så en del på manus og på skjermen. Han hadde også noen pauser underveis. Denne sekvensen var merkbart kort i forhold til de andre på samme gruppe. Emil sammenlignet så alle de tre tekstene med utgangspunkt i sangteksten. Han viste bilder og punkter på skjermen. Han snakket litt utydelig og var avhengig av manus. Dermed ble det heller ikke noe særlig blikkontakt.</p> <p>Avslutning: Emil avsluttet framføringen med en liten fortelling om en samisk skolegutt for hundre år siden og flettet også inn hovedpunktene i framføringens tema.</p>
Egenvurdering:	<p>Gruppearbeidet: Gruppen startet med å kritisere sitt eget gruppearbeid i klare vendinger. Det fungerte dårlig, spesielt i starten. De nevnte eksplisitt den første framføringen i undervisningsperioden som ikke ble fullført. Elevene mente at arbeidet gikk bedre etter hvert, men at det aldri var snakk om samarbeid i gruppen. Resultatet ble at også framføringen ble veldig oppstykket og individuell. De hadde forsøkt å bruke den retoriske femkanten underveis, men følte at de ikke fikk til å arbeide med den i oppgaven. En av elevene sa at det kunne komme av at dette var første gang de arbeidet med retorikk på denne måten, og at det sikkert kunne bedre seg ved en senere anledning.</p> <p>Framføringen: De mente at framføringen bar preg av at de ikke hadde arbeidet med retorikk, og at den ble som en hvilken som helst annen fremføring de hadde hatt. En annen innskjøt at det ikke var bra. Observatør stilte så et spørsmål om de mente at de på tross av dette mente at de var blitt mer bevisste på retorikk. Dette svarte gruppen bekreftende på, men mente at det var en vei å gå fra det å være bevisst på retorikk til å bruke det i praksis. De følte rett og slett at de ikke fikk det til.</p>
Respons:	<p>Medelever: En elev kommenterer at han ble positivt overrasket over spesielt Simens framføring. Han mente at han hadde prestert bedre enn tidligere. Han mente at Simen hadde bra kontroll på stoffet sitt og virket ikke nervøs. Lærer skyter inn et spørsmål om hva Simens fremføring hadde av retoriske bevismidler. Eleven som først kommenterte, mente det måtte være <i>ethos</i>.</p> <p>Lærer: Spurte gruppen om hva som kunne vært gjort for å binde fremføringen mer sammen.</p> <p>Gruppen: Svarte at de kunne ha arbeidet mer sammen, og at de kunne samkjørt fremføringen bedre. De hadde sittet en og en og arbeidet under hele prosessen, og de hadde ikke kommunisert verken faglig eller når det gjaldt bruk av retorikk. De mente helt klart at gruppearbeidet kunne vært bedre.</p>

Tabell 4. Framføring og vurdering gruppe C.

4.5.4 Gruppe D

Deltakere:	Frida (Ikke til stede), Anne, Sofie og Tore
Oppgave: 4 (vedlegg 8)	Traumatisk opplevelse. Novellen ”Audrey Hepburn” av Frode Grytten. Gruppen valgte selv sangtekster: ”Tears in heaven” og ”Eg ser”.
Virkemidler:	PP, opplesning og lydklipp.
Varighet:	17 minutter
Framføring:	<p>Innledning: Sofie innledet med å presentere medlemmene i gruppen, og kommentere på en saklig måte at Frida ikke var til stede. Deretter presenterte hun oppgaven og tekstene. De viste et stort svart/hvitt – bilde av skuespillerinnen med overskrift.</p> <p>Hoveddel: Anne begynte med å snakke om novellens forfatter og novellesamlingen. Bokas omslag og punkter ble vist på skjermen. Sofie presenterte Tore som skulle lese et lite utdrag av teksten, etterfulgt av et kort handlingsreferat. Videre var tolkningen et felles prosjekt der alle tre deltakere skiftet om å snakke. De trakk frem hvordan forfatteren brukte Audrey Hepburn som en figur i novellen, og henviste til to nevnte filmer i novellen der hun spiller. Her viste de bilde av filmplakat og punkter på skjermen. Så fulgte en presentasjon av sangene de hadde valgt å sammenligne novellen med. Alle tre brukte klar og tydelig stemme, og var ikke merkbart bundet til manus. De spilte av litt av den første sangen, men viste ikke bilder samtidig. Gruppen merket at tilhørerne ble litt ukonsentrert, og oppfordret dem til å høre på teksten. Den andre sangen ble presentert med et fyldig bakgrunnsstoff, før det også ble spilt et kutt av den. Her fulgte det heller ikke bilder med. Videre gikk gruppen over til å sammenligne novellen med sangtekstene. Alle tre var fortsatt engasjert og overlappet hverandre fint. De snakket så litt om sine egne refleksjoner i forhold til novellen. Her viste de bilde og punkter på skjermen. De trakk også noen linjer fra novellens tema over til aktualiteten i dag.</p> <p>Avslutning: Ingen markert avslutning. -<i>Dette var det vi hadde</i> (Tore).</p>
Egenvurdering:	<p>Gruppearbeidet: (Frida og Tore var ikke til stede). Gruppen hadde ofte vært redusert, men de hadde vært flinke til å gi hverandre informasjon. De mente at de kom litt sent i gang og at de ventet med å fordele oppgaven mellom seg helt til slutt i prosessen. Sofie roste de andre medlemmene av gruppen fordi alle hadde vært flinke til å bidra hele tiden. Hun mente at hovedsaken i en gruppe er at alle gjør noe, og at de hadde vært flinke til å spørre hverandre underveis slik at det oppstod enighet om hvordan de skulle løse oppgaven. De var enige om at gruppearbeidet hadde gått veldig bra.</p> <p>Framføringen: Når det gjaldt framføringen, hadde de vært bevisst på å holde tidsrammen og de hadde øvd en del på forhånd. Det meste gikk som planlagt. Gruppen mente at de var samkjørte, de hadde fine overganger og</p>

	<p>de var flinke til å supplere hverandre hvis noen glemte noe. De syntes at fremføringen holdt seg tett til saken, og at det ikke ble for mye utenomstakk. Fargevalg på PP var helt bevisst. Mest mulig bruk av sort/hvite bilder bygget opp under temaet som var dystert og traumatisk. De var også bevisste på at PP skulle være så enkel som mulig. Når det gjaldt hvordan gruppen hadde jobbet med retorikk, hadde de satset mest på å vinne <i>ethos</i> ved at de alle satte seg godt inn i stoffet og ved å gå i dybden i teksten. Det var også bevisst at de skulle være mest mulig fri fra manus. Gruppen mente at de ikke hadde vist noe særlig nervøsitet, og at dette også bygget opp under <i>troverdigheten</i>.</p>
Respons:	<p>Medelever: Gruppen virket løsslupne og frie i forhold til manus. Flere av elevene hadde kommentarer til framføringen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Det var lett å følge med, og det føltes som om dere hadde øvd en god del.</i> - <i>Det gjør ikke noe at dere har manus så lenge dere prater med god flyt og viser at det er deres stoff.</i> - <i>Over det hele var det ganske bra. Det var ikke for langt.</i> - <i>Jeg blei for så vidt litt engasjert.</i> <p>Lærer: Spurte om hva denne gruppen gjorde for å få til en god flyt, sett i forhold til de andre gruppene. Hun fortsatte med å peke på at denne gruppen fungerte mye bedre som en enhet. De hadde ikke fordelt stoffet mellom seg, men arbeidet i fellesskap hele veien. Kari påpekte at dette var et lurt grep for å få framføringen til å fremstå som en helhet. Hun fortsatte med å snakke litt om bruk av sangkuttene under fremføringen. Hvordan hadde det fungert retorisk? Kunne man ha brukt sangene på en annen måte for å vekke større engasjement?</p> <p>Gruppen: Mente det var triste sanger som kanskje ikke virket så engasjerende på tilhørerne. De understreket at de likevel trodde sangene bygget opp under troverdigheten fordi de var i tråd med oppgaven. At dette viste at gruppen hadde gått veldig inn i stoffet. De hadde tenkt på at en i gruppen kunne sunget den selv, men vedkommende var ikke villig til dette.</p> <p>Medelever: Sang kan være et fint med avbrekk og variasjon i fremføringen, men det kommer litt an på sangen. Krever at publikum følger med litt mer. Det kan også få lytterne til å lure på hva gruppen vil bruke sangen til i fremføringen. Hvilken hensikt den har. En elev påpekte at det var viktig ikke å spille for lange sekvenser av sangen. At det fort kunne bli kjedelig.</p> <p>Observatør: Råd om å bruke bilder til lyd for å gjøre opplevelsen til lytterne mer komplett. Sangene oppleves sterkere når man kan både se og høre.</p>

Tabell 5. Framføring og vurdering gruppe D

4.5.5 Gruppe E

Deltakere:	Oskar, Øystein, Sander og Caroline
Oppgave: 5 (vedlegg 8)	Erlend Loe. Utdrag fra ” <i>Naiv, Super</i> ”. Gruppen valgte selv ” <i>Doppler</i> ”, ” <i>Tatt av kvinnen</i> ” og ” <i>Fakta om Finland</i> ” av samme forfatter.
Virkemidler:	PP.
Varighet:	31 minutter
Framføring:	<p>Innledning: Oskar innledet med å presentere oppgaven, og viste bildet av forfatteren på skjermen. Han forklarte hvilke tekster de skulle snakke om, og at de skulle sammenligne dem.</p> <p>Hoveddel: Øystein hadde laget et forfatterportrett. Han snakket om forfatteren og viste noen punkter på PP. Stemmen var litt lav og utydelig, og han var ikke så villig til å se på publikum. Portrettet inneholdt ikke så mye utfyllende fakta om forfatteren. Det kom seg litt da han snakket om forfatterskapet og viste bilde av et par bokomslag. Deretter presenterte Sander romanutdraget som skulle danne grunnlag for sammenligning av alle tekstene. Han snakket tydelig, med bra stemme og engasjement. Her ble det vist en enkel PP med punkter som viste til analysen av den første teksten. Da han omtalte virkemidlene i boka, ble omslaget av boka vist med noen få punkter ved siden av. Disse to PP ble så vekselvis brukt som bakgrunn for hele resten av fremføringen². Caroline presenterte ”<i>Tatt av kvinnen</i>”. Hun snakket med klar og tydelig stemme og hadde fin blikkontakt med publikum. Hun brukte ikke manus. Den tredje teksten ”<i>Doppler</i>”, ble presentert av Oskar som viste engasjement i forhold til at han selv hadde lest boka. Han snakket tydelig og fritt og hadde ikke manus. Han var flink til å trekke frem morsomme hendelser i boka som fikk lytterne til å smile. Denne sekvensen ble avsluttet med at han sammenlignet bokas tittel med <i>dopplereffekten</i> fra fysikkfaget. Deretter viste han at hovedpersonen i boka heter det samme som mannen bak det fysiske begrepet. ”<i>Fakta om Finland</i>” ble så presentert av Sander. Nå var fremføringen blitt såpass lang at det var merkbart at både tilhørere og talere begynte å bli slitne. Denne delen var ikke så engasjerende som de forrige, selv om eleven hadde kunnskap om boka.</p> <p>Avslutning: Framføringen hadde ingen avslutning.</p>
Egenvurdering:	Gruppearbeidet: Gruppen mente at de skulle kommet i gang tidligere med tekstene. En gutt var ikke til stede i den første økten i gruppearbeidet, og da ble det ikke gjort noe. Samarbeidet var ikke det beste. De fordelte oppgavene ganske raskt og jobbet videre hver for seg. Det tok litt tid å

² Denne gruppens bruk av PP var meget spesiell. Etter forfatterportrettet brukte de kun to ”slides”, som skiftet på under hele fremføringen. Disse omhandlet romanutdraget i punkter, og var ment å danne bakgrunn for sammenligning med de andre tekstene. Dette kunne oppleves som en ”feil” i fremføringen.

	<p>finne tekster som flere i klassen kunne kjenne seg igjen i. Alle hadde lest tekstene de valgte før. Oppgaven var ikke lik noen oppgave de hadde hatt før. Det var ikke så lett å få til en god sammenligningsoppgave muntlig. Det var første gang med retorikk i en muntlig framføring. Fikk ikke prioritert det ordentlig. Det var viktigere å få fram stoffet høyt og tydelig og ikke være avhengig av manus.</p> <p>Framføringen: Kunne vært bedre forberedt. De kunne gått gjennom framføringen på forhånd slik at de var mer samspilt. Gruppen forsøkte å bygge opp <i>ethos</i> ved å bruke PP, men de mislyktes. En fordel var at de ikke brukte manus. De synes selv at det ble litt langt. Litt mye prating ødela <i>pathos</i> en del. Gruppen mente at <i>logos</i> var bra fordi de holdt seg til saken og hadde relevant stoff til oppgaven.</p>
Respons:	<p>Medelever: Skjønnte ikke helt dette med PP (Se fotnote 2). Trodde det var en feil i starten. Gjorde at man ble distraherert som lytter. Hadde ikke vært negativt med flere slides. Det hadde tvert imot styrket fremføringen. Det var jo langt uansett. PP ble mer til distraksjon enn til hjelp.</p> <p>Gruppen: Forklarte ideen bak bruk av PP. Analysen av romanutdraget skulle danne bakteppe for alle de andre tekstene.</p> <p>Medelever: Skjønnte ideen, men ikke før langt ut i fremføringen. Sett bort fra dette, var fremføringen bra. De holdt seg til saken, og brukte ikke manus. En elev påpekte at hun syntes det var bra at de brukte PP på en annen måte enn de andre. Hun syntes det var fint å ha noe å sammenligne de andre tekstene med.</p> <p>Gruppen: Mente de kunne ha forklart litt bedre hvilken funksjon PP skulle ha, tidlig i fremføringen.</p> <p>Medelever: Ikke så dårlig idé, men var enig i at de kunne ha vist tydeligere hvilke punkter de sammenlignet de andre tekstene med. Det beste med foredraget var at alle hadde satt seg godt inn i tekstene. Publikum fikk følelsen av at de hadde lest veldig nøye og at de visste hva de pratet om. Det hjalp på <i>ethos</i> at de husket bøkene godt og at de kunne gjenfortelle morsomme episoder. Lytterne fikk lyst til å lese bøkene. Denne gruppen hadde lange tekster, noe som forsvarte at fremføringen ble litt lang.</p>

Tabell 6. Framføring og vurdering gruppe E

4.5.6 Observasjoner før, under og etter framføringene

Før framføringene startet, hadde elevene muligheten til å øve i auditoriet. Gruppe D var først ute og slapp ingen andre inn før de var ferdige. Resultatet ble at ingen andre grupper fikk øvet, og gruppe A, som skulle framføre først, fikk liten tid til å tilrettelegge det tekniske. I tiden før framføringene startet kom Simen fra gruppe C til oss lærere for å få en siste hjelp til å tolke kortprosateksten han skulle presentere under framføringen.

Under framføringene var elevene veldig konsentrerte og seriøse i sin lytte- og vurderingsrolle. De svarte når noen i gruppene henvendte seg til dem med spørsmål, og de skrev utfyllende og saklig på vurderingsskjemaene.

Faglærers utsagn om framføringene utgjorde også en del av observasjonen. Ettersom vi var to lærere til stede, var det naturlig at vi snakket sammen på tomannshånd underveis. I pausen etter at de to første gruppene hadde hatt sine framføringer uttrykte hun skuffelse over deres prestasjoner. Hun mente at elevene hadde prestert mye bedre under tidligere framføringer, og at de hoppet inn og ut av den muntlige rollen. Hun reagerte spesielt på at gruppene henvendte seg til publikum for å få respons³ (Se punkt 4.5.2 - innledning). I løpet av de neste framføringene virket hun mer fornøyd med elevenes prestasjoner.

Etter framføringene, var det tid for en endelig vurdering. Kari og jeg samarbeidet om denne, og vi brukte våre egne og elevenes vurderingsskjemaer som grunnlag for karaktersettingen. Faglærer var nå mer positiv til elevenes framføringer etter at hun hadde fått et mer helhetlig inntrykk av dem. I forbindelse med karaktersettingen kom det fram at vi nok hadde hatt litt forskjellig ståsted når det gjaldt vurderingen. Kari var mest opptatt av det faglige og hvordan elevene hadde svart på oppgavene, mens jeg hadde hovedvekten på elevenes bruk av retorikk under framføringene. Det oppstod derfor noe diskusjon oss i mellom når det gjaldt den endelige karakteren. Etter en grundig gjennomgang av lærernes og elevenes vurderingsskjemaer kom vi frem til karakterer som begge kunne enes om. Det må tillegges her, at det ikke dreide seg om store avvik, og at vi begge var godt fornøyd med den endelige karaktersettingen.

³ Disse henvendelsene dreide seg om at noen av gruppene stilte spørsmål til publikum for å vekke interesse under innledningen.

4.5.7 Min vurdering av framføringene

Under kommer en oversikt over hvordan jeg vurderte framføringene. Jeg konsentrerer meg om *logos*, *ethos* og *pathos* for hver gruppe slik at det blir oversiktlig og relevant til senere diskusjon. Min vurdering baserer seg på vurderingsskjema for lærere (Se vedlegg 10).

Gruppe A

Logos: Gruppen viste ikke så sterk faglig kompetanse. De var litt usikre når det gjaldt tolking og sammenligning av tekstene.

Ethos: Dette bevismidlet ble styrket fordi gruppen hadde øvet mye på framføringen. De kunne det de skulle si, og var overbevisende selv om det faglige var litt lite utfyllende.

Pathos: Gruppens styrke lå i deres evne til å engasjere og fenge publikum. Kostymer, bilder og musikk var flettet godt sammen og passet utmerket til oppgaven. De brukte kroppsspråk og uttrykk som var *passende*. Opplesning av en tekst var litt lavmælt og denne ble heller ikke vist på skjermen. Dette trakk gruppens *pathosapell* litt ned. Framføringen hadde en bra innledning, men hadde ingen god avslutning. Gruppen holdt seg innenfor tidsrammen.

Gruppe B

Logos: Gruppens faglige kompetanse var meget ujevn. Ett medlem utmerket seg her med meget relevant og utfyllende kunnskap i tolking og sammenligning av tekster. De andre ble litt satt i skyggen og viste ikke den samme faglige styrken. *Logos* ble dermed svekket.

Ethos: De samme forhold gjaldt også her. Gruppens *troverdighet* ble noe svekket fordi prestasjonene var såpass ujevne. Noen var godt forberedt, mens andre tok ting litt mer på sparket.

Pathos: Gruppens evne til å engasjere og fenge publikum var også veldig variert. Den flinkeste eleven skåret også høyt her. En annen elev dekket over sin usikkerhet i framføringen med litt mer humor enn det som var passende til oppgaven. Gruppens bruk av virkemidler var også varierende, og ga ikke et helhetlig inntrykk av oppgavens tema. Framføringen hadde en bra innledning, men avslutningen var meget kort og bar preg av lite planlegging. Gruppen gikk mye ut over tidsrammen.

Gruppe C

Logos: Gruppen fremstod som fire helt enkeltstående framføringer. Den faglige kunnskapen varierte mye innad i gruppen. Dette førte til at det faglige helhetsinntrykket ble svekket.

Ethos: Som en frukt av den usammenhengende framføringen, ble også *ethosapellen* til gruppen veldig variert. Et par av elevene vist engasjement for sin del av oppgaven, og oppnådde derfor troverdighet gjennom dette. Resten av gruppen var uengasjert og virket ikke overbevisende.

Pathos: Engasjementet til gruppen varierte mellom medlemmene, og dette gikk selvfølgelig også utover deres evne til å engasjere publikum. Når det gjaldt bruk av virkemidler, brukte gruppen PP, men den var gjennomgående av middels kvalitet. Gruppen maktet ikke å utnytte potensialet som lå i musikk og bilder. Framføringen hadde fin innledning og en bra avslutning. Gruppen holdt seg innenfor tidsrammen.

Gruppe D

Logos: Gruppen fremstod som meget samlet under hele framføringen, og dette ga et godt inntrykk av deres kunnskap. Deres tolkning av teksten og sammenligning med andre tekster viste at de hadde tenkt nøye gjennom hva de skulle si og hvorfor de hadde valgt akkurat disse tekstene. Selve tolkningen av novellen kunne ha vært mer faglig utfyllende.

Ethos: Gruppens evne til å samarbeide under framføringen gjorde at de fremstod som *troverdige*. Alle kunne alt som skulle sies, slik at de kunne flette inn noe underveis. Det var merkbart at gruppen hadde øvet mye på framføringen, og dette skapte *troverdighet*.

Pathos: Alle i gruppen viste engasjement, og brukte stemmen og kroppsspråket på en god måte. De så mye direkte på publikum, og var uavhengig av manus. De klarte å engasjere lytterne. Gruppen brukte PP og musikk som virkemidler. Disse var godt tilpasset til oppgaven, men det kunne også ha vært vist bilder når musikken ble avspilt. Det hadde gitt gruppen en enda sterkere *pathosapell*. Framføringen hadde en fin innledning, men ingen avslutning. Gruppen holdt seg innenfor tidsrammen.

Gruppe E

Logos: Denne gruppen hadde jevnt over et ganske middels faglig nivå. Ingen av medlemmene utmerket seg her. De holdt seg til saken, og det de sa var relevant til oppgaven, men de manglet en del fagkunnskap.

Ethos: Gruppen skåret høyt på sin *troverdighet* fordi alle medlemmene snakket om bøker de hadde lest fra før. De ga et noe variert inntrykk fordi noen hadde forberedt seg godt, mens andre virket litt mer uinteressert i det de snakket om. De som var godt forberedt var imidlertid såpass overbevisende at det dekket noe over dette.

Pathos: Framføringen gikk mye ut over tidsrammen, og dette gjorde at den ble kjedelig for publikum. Noen av gruppens medlemmer snakket mer enn de andre, og det ble en del tørrprat om de ulike bøkens handling. Til tross for dette, viste de en del engasjement og maktet å få lytterne interessert i å lese bøkene. Gruppens bruk av PP var meget spesiell. De viste de samme punktene uansett hvilken bok de snakket om, og det gjorde at framføringen ble noe forvirrende og kjedelig. Framføringen hadde en fin innledning, men ingen avslutning.

4.6 Intervjuene

For å få et inntrykk av elevenes og lærerens tanker og vurderinger i forbindelse med undersøkelsens tema, problemstilling og forskningsspørsmål, ble prosjektet avrundet med intervjuer. Disse bestod av et gruppeintervju med noen av elevene, samt et intervju med faglærer. Elevgruppen var valgt ut fra følgende kriterier: Det skulle være en elev fra hver gruppe, og den eleven skulle ikke være for sjenert til å tørre å snakke fritt under intervjuet. Bakgrunnen for at intervjuene ble foretatt etter at hele undersøkelsen var ferdig, var at de da ville gi meg best mulig opplysninger om deres helhetlige vurderinger og refleksjoner i forbindelse med prosjektet. Gruppeintervjuet foregikk rett etter egevalueringen, mens lærerintervjuet ble foretatt dagen etter.

4.6.1 Gruppeintervjuet

Etter egenvurdering og respons, gikk jeg og fire elever inn på et eget rom der intervjuet skulle finne sted. Det skulle vært en elev til, men hun var syk den dagen. I utgangspunktet skulle det være en elev fra hver gruppe, men pga fraværet ble dessverre bare fire grupper representert. Informantene hadde fått beskjed i god tid om intervjuet, og de deltok frivillig.

Gruppen bestod av tre gutter og en jente. I oppgaven kaller jeg dem henholdsvis; Philip, Sander, Kristian og Anne. Før jeg startet opptaket, informerte jeg dem om hva vi skulle snakke om. Det viktigste samtaleemnet handlet om hvordan de evaluerte prosjektet som helhet. Deretter snakket vi om praktisk bruk av retorikk, og om de mente at de nå kunne bruke det de hadde lært i andre sammenhenger. Alle deltok aktivt i intervjuet, selv om Anne nok kom litt i bakgrunnen fordi guttene snakket mest. Intervjuet varte i tjuefem minutter.

4.6.2 Lærerintervjuet

Dagen etter gruppeintervjuet, fikk jeg anledning til å intervju Kari. Jeg var interessert i hennes vurdering av prosjektet, både når det gjaldt undervisningen og samarbeidet med meg, hvordan hun vurderte gruppearbeidet og framføringene, og om hun mente at prosjektet hadde tilført elevene kunnskap med overføringsverdi og kompetanseheving. Kari fikk intervjuguiden av meg dagen før, slik at hun kunne forberede seg godt til intervjuet. Hun svarte engasjert på alle mine spørsmål, og intervjuet varte i tjueto minutter.

4.7 Funn i undersøkelsen

I denne delen av kapitlet skal jeg legge frem det jeg mener å ha funnet gjennom undersøkelsen. På hvilken måte kan den gi svar på problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene mine?

Problemstillingen lyder som følger: **I hvilke grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?**

Jeg stiller tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan vurderer elevene prosjektet?
2. Hvilke deler av det retoriske stoffet synes elevene er mest relevant?
3. Er det noen forskjell på hvordan gruppene arbeidet med retorikk?

Som et bakteppe hadde jeg spørreundersøkelsen som ble foretatt før og etter prosjektet, men hovedmaterialet mitt lå først og fremst i video-opptakene, intervjuene og observasjonsnotatene.

I de følgende avsnittene bruker jeg datamaterialet mitt til å besvare de enkelte spørsmålene og problemstillingen. Jeg begynner med funn i forhold til forskningsspørsmålene, og runder av med hvordan disse funnene kan settes opp mot problemstillingen.

4.7.2 Forskningsspørsmål 1:

Hvordan vurderer elevene prosjektet?

For å svare på eventuelle funn i forhold til dette, bruker jeg først og fremst gruppeintervjuet som grunnlag, men jeg trekker også inn elementer fra egenvurderingen og lærerintervjuet. Når det gjelder gruppeintervjuet, svarte elevene entydig positivt på spørsmålet om hva de syntes om prosjektet generelt:

Philip: *Det har jo vært veldig lærerikt, og vi har lært noe som vi kan bruke i andre fag, og noe som vi kan bruke senere i livet.*

Sander: *Jeg er i hvert fall glad i muntlig læring. ()Og det hjelper jo på når vi har om retorikk og sånn, at da blir det mer muntlig aktivitet i klassen. På en liksom (...) som en slags læringsmetode.*

Anne: *Jeg synes det var litt skummelt i starten, men jeg er blitt mye mer trygg både på klassen og meg sjøl.*

Kristian: *Det er morsommere enn vanlig norskundervisning, da. Syns jeg i hvert fall, da. Jeg vet ikke (...) det har vært litt artig.*

På spørsmålet om de kunne konkretisere hva de synes var bra, svarte de:

Sander: *Vi starta jo egentlig med retorikk-kapittelet før du kom inn i bildet. Så, og da var det mer sånn: Okey, nå vet jeg hva. .logos, etos og patos er. Jeg veit jo hva det er, jeg var liksom ikke helt bevisst på hvordan det ble brukt (...) Så når vi begynte å ha en del framføringer, hvor folk la mer (...) ja, hadde mer fokus på retorikk, da, så ble du mer (...) ble du sjøl mer bevisst hvordan (...) hvordan det kom fram. ()Det var lettere å se hvordan det fungerte, da.*

Kristian: *Og sånn som de øvelsene vi gjorde de første par timene. Jeg tror det var ganske lurt. ()Så syns jeg det var veldig greit, for jeg ble veldig bevisstgjort på hvordan det funka.*

Anne: *Retorikk er jo egentlig noe vi alltid har hatt i bakgrunnen, men som vi ikke har brukt å lært om før nå i det siste. Så det er jo greit å kunne det. Vite hvordan man skal bruke det.*

Elevene svarte slik på spørsmålet om det var noe de var misfornøyd med:

Philip: *Så er det kanskje lettere å ha et fordrag om (...) å bruke retorikk til fulle hvis, i hvert fall for meg, hvis jeg får lov til å velge et tema, hva jeg skal snakke om. Men det er klart at dette skal bindes opp mot noe norskfaglig, så vi slår to fluer i en smekk (...) Jeg hadde hatt best av et sjølvalgt tema, som interesserer meg litt mer.*

Sander: *Og da, når du har et tema som du sjøl interesserer deg for, så er det da lettere å interessere andre. ()når du først skal lære deg noe som interessert i, så er det jo mye lettere enn å lese noe annet tørt som du ikke liker. Og det er lettere å engasjere andre og (...) vise etos og patos (...) ja, logos. Det er lettere å få fram retorikken.()Hvis vi skal ha fokus på bare retorikken, så ville jeg nok hatt så vi kunne valgt et fritt tema.*

Når det gjelder selve undervisningen, og om det var noe vi lærere kunne gjort annerledes, kom dette svaret:

Philip: *Vi fikk jo god hjelp. Vi fikk god innledning til oppgaven og vi fikk hjelp underveis i oppgaven.() Syns det lå til rette egentlig.*

Sander: *Ja, det er nok tid med undervisning, fordi først så hadde vi hatt om retorikk, og så repeterte vi det jo etter en to uker eller no'. Så da(..)satt det jo ganske greit. Og så fikk vi oppgaven, god tid, god hjelp. Jeg syns det var godt lagt til rette.*

Karis uttalelser om samme tema var:

- Jeg tror at vi egentlig har gjort det på den riktige måten, og jeg tror det også var lurt at jeg hadde hatt litt på forhånd, som vi snakket om i går... De hadde liksom fått en smakebit, men kanskje ikke fått helt taket på det. Så (...) Og den måten vi da gjorde det på med denne tilnærmingen med øvelser først og sånn, var veldig nyttig. Fordi at problemet er jo på en måte å se, syns jeg i hvert fall, å se kanskje linken mellom retorikken brukt som et redskap i taler og som (...) og da knytte det til dette skjønn.. altså til skjønnlitterære tekster.

Hun svarte videre at hun var veldig fornøyd med prosjektet, men at det manglet litt på veiledningen angående elevenes bruk av virkemidler:

-Det var kanskje den, den biten hvor vi, vi kunne gjort ting litt annerledes. Så kanskje må man være enda mer spesifikk på veiledning og på en måte kreve at de gjør rede for mer nøyaktig; Hva har de tenkt, hvordan har de tenkt, hvorfor har de tenkt det.

Hun var også mye mer positiv til hva elevene hadde tilegnet seg av kunnskap om retorikk etter at hun hadde dannet seg et helhetsinntrykk av fremføringene og egenvurderingene.

Kari:... *jeg ble littegranne skuffet på onsdag etter at de hadde hatt disse framføringene, men ved å ha vært med på (...) dagen etter, og ved å ha snakket med elevene, og tenkt gjennom det, så er jeg mye mer fornøyd. Fordi at jeg ser at de har lært noe.*

Til slutt i gruppeintervjuet ba jeg elevene om å oppsummere sine synspunkter på prosjektet:

Sander: *En oppsummering. Jeg har jo lært veldig mye. Det er jo det første. Jeg er blitt bevisstgjort på en del ting og (...) Ja, jeg har blitt bevisstgjort på ting som kan hjelpe meg videre og (...) Kanskje jeg har blitt en bedre lytter?(...) Og at det er noe jeg vil ta med videre i andre fag, og det vil hjelpe meg i andre fag, fordi det vil jo komme flere fremføringer resten av skoleåret. Hvis jeg da klarer å holde retorikken, eller ta med meg retorikken på en god måte, så vil jo det selvfølgelig heve (...) heve prestasjonen på framføringen."*

Anne: *Og muntlige eksamener og.*

Kristian: *Definitivt.*

Philip: *Kort oppsummert. Vært en bra periode. Lært mye. Vært moro samtidig. Det er ikke verst.*

Min vurdering:

Elevene vurderer prosjektet på en positiv måte. De sier at de har blitt bevisstgjort på et område som de ikke har lært så mye om før. Det er interessant å se at de er så positive til prosjektet som helhet selv om de syntes det var utfordrende å få oppgaver om skjønnlitteratur knyttet opp mot retorikk. Dette punktet var også det eneste de hadde noe å utsette på. De ville gjerne hatt oppgaver som interesserte og fenget publikum litt mer.

På tross av dette, kunne jeg ikke observere noen klare uttrykk for misnøye i arbeidet med oppgavene. Jeg er klar over at et slikt intervju ikke alltid er gjenstand for oppriktighet, men etter å ha fulgt disse elevene i noen uker, har de ikke gitt uttrykk for misnøye i noen del av prosjektet. Nå kan det nok hende at det også påvirket dem positivt at jeg kom inn i klassen på et tidspunkt hvor læreren kanskje opplevde at de begynte å bli litt lei faget, og at jeg representerte noe nytt og spennende. For å underbygge elevenes positive vurdering av prosjektet, vil jeg trekke inn noen elementer fra intervjuet med lærer:

Kari: () *De gir i hvert fall inntrykk av at de har lært noe, og jeg ser at elevene er veldig fornøyd.(..) alle fikk jo ikke toppkarakter, men de synes det har vært ålreit for det. Og jeg ser at elevene har hatt en fin oppgave, og det har vært, jeg synes det har vært nesten en liten sånn vitamininnsprøytning, jeg, både for klassen og meg.*

At læreren som har vært sammen med disse elevene i nesten tre år, ser den samme tendensen i elevenes vurdering av prosjektet som jeg, mener jeg underbygger at elevene snakket ærlig i intervjuet. Hun fikk dette inntrykket under den individuelle, muntlige tilbakemeldingen om karakteren, der jeg ikke var til stede. Dette hadde vært det rette forumet for å uttrykke misnøye, hvis det hadde vært grunnlag for det.

4.7.3 Forskningsspørsmål 2:

Hvilke deler av det retoriske stoffet synes elevene er mest relevant?

Under gruppeintervjuet spurte jeg om det var noe som hadde vist seg å være spesielt vanskelig i forhold til retorikk:

Anne: *Det er det å gjøre uinteressante temaer, spennende for de som skal høre på. Det er en utfordring.*

Philip: *Når du skal legge vekt på tung fakta(...) tolke dikt, og i tillegg gjøre noe retorisk ut av det. Det er en vanskelig kombinasjon.*

Sander: *Du skal holde deg til saken. Du skal (... ..) vise at du kan det, og du skal liksom samtidig vekke interesse og(...) ja, alt samtidig. (...) Det kan være vanskelig.*

Her kommer problematikken med å koble oppgavene og bruk av retorikk frem igjen. På tross av dette, var de ganske enige og klare på hvilke deler av retorikken de hadde brukt mest. De ga uttrykk for at mye av det retoriske var opplagte ting som de kunne fra før. Som å snakke høyt og arbeidsfasene.

Philip: *Men det er sånn basic ting da, sånn som å snakke høyt...det burde vi ha kunni fra før. De er litt selvsagte (arbeidsfasene). Når du skal ha en fremføring så (..) så finner du først stoffet og så ordner du stoffet (..) og så utformer du en fremføring og så fremfører du og så (..).*

Når det gjaldt spørsmålet om de hadde brukt *den retoriske femkanten*, svarte elevene at den ikke hadde blitt så mye brukt fordi elementene i den også er litt opplagte, og at de hadde arbeidet med det før uten at det ble kalt retorikk.

Kristian: *Altså sånn som den femkanten, da, den retoriske femkanten, den bygger jo på dette med etos, logos og patos og sånn, men vi tenkte liksom egentlig aldri på selve femkanten liksom. Vi (...) men (...) den (...) for den blir jo litt selvfølgelig på en måte, da.*

På spørsmål angående de retoriske begrepene, *kairos*, *logos*, *ethos* og *pathos*, mente elevene at de hadde festet seg mest ved de tre siste. De forstod hva *kairos* innebar, at det handlet om å gripe situasjonen og bruke rett ord til rett tid, men de mente at det ble litt uaktuelt akkurat i denne framføringen. Det var jo klassen som skulle høre på, og det gjorde at situasjonen ikke krevde at de skulle formulere seg annerledes enn de pleide.

Kristian: *Ja, det blir jo litt sånn selvfølgelig, også da. I hvert fall her i klassen. Når vi snakker til klassen, så er det liksom (...) ja (...) skulle vi snakke til små barn så hadde det blitt noe annet så klart. Da hadde den (kairos) blitt viktigere, men her blir det liksom (...) ja (...) det blir litt sånn. Du trenger ikke å tenke så mye på det.*

Når det gjaldt inndeling av framføringen, svarte de at det ikke hadde vært så lett å bruke femdelingen i en gruppeframføring.” At det ble litt vanskelig”. Om å bruke *arbeidsfasene* i forhold til oppgaven, sa elevene:

Anne: *Det er jo noe vi har brukt (...) tidligere og.. så jeg tror de er litt sånn(...) Men vi brukte de, det gjorde vi.*

Kristian: *Delvis brukte vi det. Litt, ikke så mye.*

Oppsummering

Elevenes svar viser at de først og fremst klarte å tilegne seg, og bruke, begrepene; *logos*, *ethos* og *pathos* i arbeidet med framføringene. Disse begrepene ble også utelukkende brukt under elevenes egen vurdering av gruppearbeidet og framføringene. Flere av gruppene understreket at de først og fremst la vekt på *pathos*. De var opptatt av å bevege publikum og gjøre framføringen interessant for lytterne. Dette fokuset på ett av de tre begrepene, tror jeg kan tilskrives at elevene hadde blitt bevisste på at retorikk handler om kommunikasjon.

Taler og lytter er knyttet sammen i en gjensidig interaksjon som påvirker hele den retoriske kommunikasjonen. Dette kan forklare elevenes forsøk på å få med seg publikum under fremføringene. Selv om de ikke lyktes helt med det, så viste det at de var mer bevisste på lytterne. Et eksempel fra gruppeintervjuet underbygger dette. Jeg spurte om de hadde tenkt på dette med *lytterrollen* før.

Anne: *Ikke før. Men nå er det annerledes, og da tror jeg det er lettere å følge med og, se om folk gjør deg engasjert, da.*

Philip svarte også engasjert, men var vel mest opptatt av å tolke den retoriske kommunikasjonen som mottaker.

Philip: *Det er veldig viktig det punktet der. Uten at en tenker over det, er det kanskje det mest viktige. At vi kan se og kjenne igjen retorikk. Vi kommer ikke til å ha så mange framføringer etter skolen, men vi kommer til å se det på TV, politikere som snakker. Hva er det de prøver på? Prøver de å være seriøse, prøver de å (...) Hva er dette for no'? Ikke sant? Kan jo tolke sånne ting. Hva andre mener og sier og (...) ja (...) Hva er det de egentlig de prøver å si? (...) Og den rollen der tror jeg vi kommer til å ha mer enn selve framføringen. Den som skal sende budskapet, da.*

Jeg mener at selv om lytterrollen og mottakerrollen ofte er to forskjellige ting, viser disse elevene at de oppfatter seg selv som lyttere og mottakere i den retoriske kommunikasjonen, og at de forstår mer hva denne rollen innebærer etter prosjektet.

Sander: *Og (...) det er jo en ting å huske å ha med retorikk i en fremføring, men jeg er også mer bevisst som mottaker(..)Det er lettere å se det som mottaker også, og (..) vise, eller skjønne at det er retorikk i bildet.*

Et annet viktig element i dette funnet, er at disse elevene befinner seg på Vg3, noe som gjør at de har en del muntlig erfaring fra før. De tre begrepene representerte derfor noe nytt for dem, og her ligger nok mye av årsaken til at de festet seg først og fremst til dem. Hadde de befunnet seg på et lavere klassetrinn, ville nok mer av det retoriske stoffet ha vært ukjent for dem.

4.7.4 Forskningsspørsmål 3

Er det noen forskjell på hvordan gruppene arbeidet med retorikk?

For å svare på dette, benytter jeg video - opptak fra elevenes framføring og egenvurdering, observasjonsnotater, og lærerintervjuet som materiale. Det var to grupper som skilte seg ut under hele gruppearbeidet (Se punkt 4.4). Gruppe C, som hadde store samarbeidsproblemer, og gruppe D, som hadde stort fravær blant gruppemedlemmene.

Gruppe C

Når det gjaldt gruppe C, bestod denne av elever som vanligvis gjemmer seg litt bak andre når de arbeider i gruppe. Disse var bevisst satt i gruppe av faglærer, fordi hun ville se hvordan de taklet utfordringen. Hun sa i intervjuet:

Kari:.. igjen så støter man da på problemet at man får kanskje da til slutt en gruppe som ikke egentlig er optimal. ()Jeg satt igjen med en gruppe som jeg på en måte visste at(...), de kommer ikke til å jobbe så godt sammen. Men, man må bare ta et valg, og sånn ble det. () Og vi ser jo, syns jeg nå, jeg så at (...) den gruppa som de da kanskje trodde skulle bli den (...) eller den gruppa som jeg da var veldig i tvil om, som ikke fungerte så godt. Prestasjonene ble bra. Enkeltprestasjonene ble bra.

I denne uttalelsen kommer det frem hvor vanskelig det kan være å sette sammen grupper slik at alle får et optimalt utbytte av arbeidet. Jeg ble helt fra begynnelsen orientert om gruppe C, og det dilemmaet som Kari stod overfor. Samtidig gjorde hun rede for hvorfor hun hadde tatt dette valget. Derfor var jeg spesielt fokusert på denne gruppen i mine observasjoner. Som nevnt, startet gruppe C med å spille fullstendig fallitt på en fremføring (Se punkt 4.3.2). Dette kommenterte de selv under egenvurderingen. De tok kritikk på at de ikke hadde klart å fremføre den første gangen, og at det stort sett hadde vært individuelt arbeid på alle gjennom hele gruppearbeidet. Det kom også frem at de hadde delt oppgaven mellom seg veldig tidlig i prosessen. De mente likevel at de hadde bedret seg litt etter hvert, og at de var stort sett fornøyd med enkeltprestasjonene. Når det gjaldt bruk av retorikk, sa de at de hadde forsøkt å bruke *femkanten* (det retoriske pentagrammet) underveis, men at det hadde vært vanskelig. De påpekte at dette var første gang de arbeidet med retorikk på denne måten, og at det sikkert ville bedre seg ved senere anledninger. Deres evaluering konkluderte med at deres framføring ikke bar preg av arbeid med retorikk. Den var som et hvilket som helst annet foredrag, og det var ikke bra.

De var blitt bevisste på hva retorikk var, men de syntes det var vanskelig å bruke det i praksis. Mine observasjoner fra framføringen kan absolutt bekrefte dette. Gruppe C hadde noen fine enkeltprestasjoner, men de stod ikke frem som en samlet gruppe.

Gruppe D

Gruppe D var utsatt for mye fravær under hele gruppearbeidet (Se punkt 4.4). Gruppen bestod av tre jenter og en gutt. Frida var mye borte, og trakk seg like før framføringen. Da jeg under gruppeøktene nevnte for Kari at jeg observerte at Frida ikke deltok så aktivt i arbeidet, bekreftet hun at denne eleven ofte trakk seg unna når det gjaldt muntlighet. Da hun ga beskjed om at hun ikke kom på framføringen, var det ikke noe overraskende for faglærer. Hun hadde tatt høyde for dette da hun bestemte gruppesammensetningen, og satt Frida sammen med elever som hun visste ikke kom til å bli forstyrret i arbeidet selv om hun meldte frafall. Et annet medlem i gruppen var bevisst blitt skilt fra sin faste partner fra slike arbeider tidligere. Faglærer sa at hun ville se hvordan denne jenta, jeg kaller henne Sofie i oppgaven, arbeidet sammen med helt nye samarbeidspartnere.

***Kari:** Altså det var noen elever som jeg bevisst ville ikke skulle jobbe sammen. Jeg hadde lyst til at enkeltelever skulle få mulighet til å vise seg mer fram i en annen sammensetning.*

Denne beslutningen ble en suksess for Sofie. Hun arbeidet målbevisst i gruppen, og tok lederansvar når det gjaldt struktureringen av oppgaven. De to andre elevene i gruppen var også veldig flinke til å samarbeide, og alle ga hverandre informasjon hvis noen hadde vært borte. I egevalueringen kom det klart fram at de hadde vært veldig fornøyd med samarbeidet i gruppen. Alle hadde gjort sin del av arbeidet hele veien, og de hadde ikke fordelt oppgaven mellom seg før helt på slutten.

De hadde også brukt en del tid på å øve på framføringen. Når det gjaldt retorikk, mente de å kunne vinne *ethos* ved at de kunne stoffet godt og at de hadde gått dypt inn i teksten. De var bevisste på å holde tiden, og være minst mulig avhengige av manus. De mente også at de hadde vist liten nervøsitet under framføringen. Dette medførte at de hadde en meget sammensveiset framføring, der alle skiftet om å snakke hele tiden. De hadde en meget bra PP som underbygget oppgaven på en fin måte. Som et resultat av dette, fikk hele gruppen samme gode karakter i sluttvurderingen. For Sofie sin del betydde dette at hun fikk bedre karakter enn tidligere. Kari nevnte dette i intervjuet:

Kari:.. når hun, den eleven vi snakker om, kommer ut av den (...) kommer inn i en annen setting, så(...) så blomstret hun veldig opp og klarte å utnytte sine sterke sider i den gruppa.

Min vurdering:

Det var klare forskjeller mellom gruppene, og gruppe C og D utpekte seg spesielt under hele undersøkelsen. Gruppe C var preget av lite samarbeid hele veien, og dette førte til at de heller ikke fikk brukt retorikken så bevisst. Som et resultat av dette ble framføringen ikke helhetlig. Den bestod av fire individuelle presentasjoner der det retoriske var noe tilfeldig. Gruppe D, derimot, hadde meget godt samarbeid underveis på tross av tidvis stort mannefall. At Frida uteble fra framføringen, virket ikke forstyrrende inn på denne gruppens arbeid med retorikk underveis og i framføringen. Det må også nevnes at elevene hadde fått vite på forhånd at karaktersettingen skulle være individuell. Dette påvirket nok elevene i retning av at de aller fleste tenkte litt lite på at framføringen skulle være ett sammensveiset produkt.

Kari: Enkeltprestasjonene ble bra. Vi hadde jo også på forhånd sagt at vi ikke skulle vurdere gruppene som helhet, altså de skulle ikke karaktersette gruppene. Og (...) det er jo også et poeng, altså det visste også elevene, at de ikke skulle få karakter som gruppe. Og det er klart det påvirker jo også hvordan de arbeider. Det må vi ikke glemme. Men (...) så vi så veldig her forskjell på hvordan gruppene arbeidet. Veldig mange delte veldig tidlig arbeidet mellom seg og jobbet på en måte hver for seg, og jobbet ikke noe med å få dette til en helhetlig framføring. Og det led mange av gruppene under.

-Mens, særlig en gruppe jobbet veldig tett, og hadde en framføring hvor det gled over i hverandre hele tiden, og fikk veldig kreditt for det. (... ..) Så, dette her er (...) mange elever er ikke så veldig glad i gruppearbeid. De er kanskje litt lei av det, etter å ha gått snart tolv @ (latter) år på skolen.

De sterke er litt lei av å alltid måtte dra lasset og ta ansvar, og få dårlig uttelling, kanskje, for at de gjør det. Og disse middelhavsfarerne også, de kunne kanskje blomstre opp mer ved at de ble satt krav til enkeltvis. Så det (...) det syns jeg kanskje klassen bærer litt preg av nå.

Intervjuer: Det forsvarer jo at du tok den avgjørelsen at de skulle få individuelle karakterer.

Kari: Ja, jeg syns det. For det at jeg syns nå, altså på det nivået de er nå, så må de være ansvarlige for sitt eget arbeid, og ikke, ikke surfe igjennom på en gruppe.

Karis uttalelse som klassens lærer gjennom hele videregående, bygger opp under min vurdering av gruppene. Hun påpekte også at det gjorde stor utslag på framføringen hvorvidt gruppene hadde fordelt arbeidet tidlig eller sent i prosessen. Dette støtter jeg henne i. Gruppe D, som samarbeidet hele tiden, og fordelte framføringen mellom seg helt på slutten, viste at alle gruppemedlemmene hadde satt seg inn i det de andre skulle si, og kunne dermed flette inn kommentarer underveis hvis det trengtes. Gruppe C, derimot, fremstod som fire enkeltstående framføringer. Det er også interessant å observere at alle gruppene viste stor selvinnsikt i egenvurderingene. De var ærlige på hva som hadde fungert og ikke, men de mente likevel at de hadde blitt mer bevisste på retorikk i forhold til muntlige framføringer (Se punkt 4.5.3 og 4.5.4).

4.8 Funn i spørreundersøkelsen

Under dette punktet skal jeg trekke frem noen resultater av spørreundersøkelsen. Den kan ikke sies å veie så tungt som materiale sett i forhold til resten av datainnsamlingen, men det kan likevel være interessant å se om undervisningen har påvirket hvordan elevene svarte.

Det første spørsmålet omhandlet kjønn, og her svarte tolv elever at de var gutter og åtte elever at de var jenter. Siden alle elevene svarte begge gangene, ble besvarelsen her selvfølgelig den samme. Så fulgte fire påstander som elevene skulle ta stilling til. Her har jeg valgt å slå sammen de to første og de to siste kategoriene nå jeg kvantifiserer.

2. Jeg liker å uttrykke meg gjennom muntlige presentasjoner.

Kategori	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Før prosjektet	5	9	6	-	-
Etter prosjektet	12	8	-	-	-

Tabell 7. Spørsmål 2 i spørreskjemaet.

Tabellen viser at elevene stilte seg mer positivt til muntlige framføringer etter prosjektet. Selv om ingen svarte at de var uenige i påstanden i den første runden, viser tabellen at 14 elever sa seg enig før prosjektet, mens 20 elever (alle) sier at de liker å uttrykke seg muntlig

etterpå. Etter å ha observert og undervist elevene i noen uker, tror jeg at dette kommer av at de har blitt mer bevisst på hva muntlige presentasjoner er, og at de gjennom å jobbe med dette har en klarere oppfatning av om de liker å uttrykke seg muntlig. Det kan selvsagt også være et resultat av at elevene har holdt på med muntlighet i en mye lenger periode enn de kanskje har gjort før, og at dette også har gjort at de stiller seg mer positive til påstanden etter prosjektet.

3. Jeg føler meg utrygg når jeg presenterer noe muntlig foran klassen.

Kategori	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Før prosjektet	2	3	5	9	1
Etter prosjektet	-	1	7	7	5

Tabell 8. Spørsmål 3 i spørreundersøkelsen.

I besvarelsene under denne påstanden, kan man se en liten endring hos de som følte seg utrygge på muntlige framføringer før prosjektet. 5 elever svarte at de var enige i den første runden, mens bare 1 elev svarte dette andre gang. 10 elever svarte at de var uenige i den første spørreundersøkelsen, mens 12 svarte det samme i den andre. Min tolkning av disse svarene er at det er en svak tendens på at elevene har blitt tryggere i løpet av undersøkelsen. Jeg mener at siden antallet som sier seg enig i påstanden har endret seg såpass, gir dette uttrykk for at elevene ble litt tryggere på muntlige framføringer etter prosjektet. Uttalelser fra gruppeintervjuet styrker denne tolkningen:

Anne: *Jeg syns det var litt skummelt i starten, men jeg har blitt mye mer trygg på både klassen og meg sjøl.*

Kristian: *Ja, det tror jeg. Jeg tror det er lettere å føle at du har kontroll på det når du vet hva du gjør, holdt jeg på å si, for at det skal bli bra. Så er det lettere å faktisk gjøre det bra.*

Sander: *Jeg tror det (...) Jeg for meg sjøl har vel egentlig aldri hatt noen problemer,.. men det er sikkert andre i klassen som ikke liker å snakke foran en stor gruppe mennesker. Og det har jo kanskje hjulpet dem å skaffe seg rammer, da, og det blir kanskje lettere for dem å føle seg litt mer trygge når de har et, på en måte en mal, som de kan holde seg til.*

Selv om det ikke går an å trekke for bastante konklusjoner ut av et slikt spørreskjema, mener jeg at deres uttalelser under intervjuet, styrker min tolkning av tabellen.

4. Jeg bruker bevisste arbeidsmetoder når jeg forbereder meg til en muntlig framføring.

Kategori	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Før prosjektet	5	10	3	2	-
Etter prosjektet	6	14	-	-	-

Tabell 9. Spørsmål 4 i spørreundersøkelsen.

Når det gjelder elevenes bruk av bestemte arbeidsmetoder, viser spørreundersøkelsen at svarene var mer sprikende før prosjektet. Da svarte 15 elever at de var enige. 5 av elevene var da usikre på om de brukte bestemte arbeidsmetoder. Etter prosjektet svarte alle at de var enige i påstanden. Dette mener jeg kan styrke en tolkning om at elevene har blitt litt mer bevisste på om de bruker bestemte arbeidsmetoder eller ei. Jeg mener at den obligatoriske loggskrivningen under hele gruppearbeidet trolig hjalp elevene på dette punktet. Loggen var formet som en arbeidsinstruks der de skulle gjøre rede for hva de skulle gjøre den aktuelle økten, og hva som skulle gjøres til neste gang (Se vedlegg 6). De måtte også konkretisere hvem som skulle gjøre hva. Mitt mål med denne faste loggen var først og fremst å få dem til å fylle ut et punkt som omhandlet hvordan de skulle bruke retorikk i den aktuelle økten, men det viste seg at elevene brukte den like mye som et redskap til å jobbe effektivt og planmessig fra gang til gang. Dette kom også frem i gruppeintervjuet:

Kristian: *Det gjorde oss litt mer bevisst på at vi måtte fordele oppgaver... det systematiserte hva vi skulle gjøre den økta, også. (..) Det trur jeg hvert fall var et spark bak til oss, på en måte... Det trur jeg hjalp veldig, faktisk.*

Sander: *Så samtidig som det ble en plan for hva vi skulle gjøre, så vi hadde jo mål fra dag til dag, så ble det samtidig litt sånn press fra at, her er det noen som overvåker, og da blir det også enklere å gjøre det.*

Philip: *.. da hadde vi et løp vi måtte følge, og det var veldig bra. (...) Da ble det ikke så mye susing rundt, og (..) da ble det effektivt arbeid, da. Og at vi hadde faste mål*

om hva vi skulle gjøre neste gang(...) så ble det litt opplagt om hva vi måtte ha gjort. Og det er klart det er lettere å gjøre noe hvis du må gjøre det.

Elevene viser her at de var positive til loggskrivningen, og at det hjalp dem til å strukturere gruppearbeidet. Jeg vet ikke hvor vant de var til en slik arbeidsform fra før, men det var tydeligvis et godt hjelpemiddel i denne situasjonen.

Igjen er det elevenes egne uttalelser som bygger opp under besvarelsene i spørreundersøkelsen, og dermed styrker de også min vurdering av resultatet.

5. Hvis jeg selv kan få velge, ville jeg foretrekke å ikke samarbeide med noen når jeg forbereder en muntlig framføring.

Kategori	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Før prosjektet	1	3	5	7	4
Etter prosjektet	1	4	8	4	3

Tabell 10. Spørsmål 5 i spørreundersøkelsen.

Bakgrunnen for denne påstanden var at jeg ville undersøke om gruppearbeidet gjorde at elevene ble flinkere til å samarbeide. Svarene befinner seg jevnt fordelt under kategoriene begge gangene. 4 elever sier seg enig den første gangen, mens 5 elever er enige andre gang. 11 elever sa seg uenige den første runden, mens 7 var uenige i etterkant.

Det er ikke noen entydig tendens her, men jeg kan likevel se at svarene har samlet seg mer rundt midten etter prosjektet. Det kan bety at flere av elevene stiller seg nøytrale til påstanden i etterkant. Allikevel mener jeg at de små endringene i svarene ikke kan vektlegges mye rent forskningsmessig. Under denne påstanden var det rett og slett ikke mulig å lese om elevene ble noe flinkere til å samarbeide etter prosjektet. Jeg mener at det ikke kan avleses noen konkret forskjell her.

4.9 Funn sett i forhold til problemstillingen

Når det gjelder å knytte funnene opp mot problemstillingen, og drøfte disse, er det mest naturlig å gjøre dette i diskusjonsdelen og avslutningen av oppgaven. Jeg går derfor ikke i dybden på forholdet mellom funnene og forskningsspørsmålet her. Det jeg imidlertid vil gjøre, er å skrive litt om mine antagelser etter undersøkelsen. Problemstillingen utgjør hovedspørsmålet bak undersøkelsen, og etter å ha gjennomført en såpass omfattende undersøkelse, vil jeg forsøke å skissere et foreløpig svar.

I hvilken grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?

I denne undersøkelsen, med denne populasjonen og rammene rundt den, kan jeg ikke si at det fremkommer noe tydelig svar. Elevene ga inntrykk av at de hadde lært en del om retorikk. De viste innsikt i dette både når det gjaldt egenvurderingene og i gruppeintervjuet, men de fikk ikke til å bruke retorikk i vesentlig grad i arbeidet med framføringene. Her mener jeg at rammen som lå i de skjønnlitterære oppgavene begrenset elevene såpass at de fikk vanskeligheter med å bruke retorikk i praksis. Hadde vi kunnet gi elevene valgfrie oppgaver med temaer som egnet seg bedre, ville kanskje utfallet av framføringene blitt noe annet. I tillegg kommer faktumet at disse Vg3-elevene ikke hadde hatt undervisning i retorikk tidligere. Dette førte nok også til at det ble problematisk å tilegne seg så mye kunnskap og praktisk trening at det ga seg markante, positive utslag på framføringene. Som nevnt vil jeg diskutere disse forholdene senere i oppgaven.

4.10 Sammendrag

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hele undersøkelsen fra start til mål, og jeg har dokumentert alt gjennom observasjonsnotater, video-opptak og intervjuer.

Når jeg bruker forskningsspørsmålene som et grunnlag for funn i undersøkelsen, viser det seg at elevene evaluerte prosjektet på en positiv måte, og at de mente at de hadde lært mye om retorikk. Det eneste de har noe å utsette på, er oppgavene. De mente at det hadde vært lettere å bruke retorikk i praksis hvis de hadde fått velge tema selv. Faglærer var også positiv til prosjektet, og mente at det hadde vært lærerikt både for elevene og henne selv. Hun tok derimot et lite forbehold når det gjaldt veiledningen og mente at vi som lærere kunne ha vært mer konkrete når det gjaldt bruk av virkemidler i framføringene.

Elevene mente at det var lettest å tilegne seg de tre begrepene; *logos, ethos og pathos* når de arbeidet med oppgavene. De hadde også blitt mer bevisstgjort på hvor viktig *lytterrollen* var for den retoriske kommunikasjonen. I tillegg la de vekt på at de hadde blitt gjort oppmerksomme på tolkning av *den retoriske situasjonen* som mottakere. Når det gjaldt gruppene, viste det seg at to av dem utmerket seg. Gruppe C i negativ retning og gruppe D i positiv retning. Disse funnene understreker problemene som lærere ofte står overfor når det gjelder gruppesammensetning, og viktigheten av å sette sammen grupper på en god måte. Ofte er det heller ikke mulig å få til en optimal gruppesammensetning for alle elevene i en gruppe. Funnene i spørreskjemaet viste en positiv tendens hos elevene når det gjaldt trygghet i den muntlige situasjonen. Dette gjaldt også bruk av bestemte arbeidsmetoder i forbindelse med muntlige framføringer. Sett fra et forskningsmessig ståsted, kan jeg ikke vektlegge resultatene fra spørreskjemaet i stor grad. Til det er svarene for lite tendensiøse og tilfeldige. Jeg benytter derfor dette materialet kun som et supplement videre i oppgaven. Når det gjelder forholdet mellom problemstillingen og de funn jeg har gjort, har jeg her bare skissert noen antatte svar.

5 DISKUSJON

Innledning

Det overordnede målet med dette kapitlet er å diskutere funnene i undersøkelsen med annen relevant teori. Jeg tar for meg de enkelte funnene sett i forhold til undervisningen, gruppearbeidet, framføringene og vurderingen. I tillegg diskuterer jeg læreplanens kompetansemål når det gjelder undervisning i retorikk.

5.1 Oppsummering av funn

Problemstillingen handlet om i hvilken grad undervisning av retorikk kunne føre til at elevene brukte retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer. I elevenes vurdering av prosjektet, kom det klart fram at de syntes at det hadde vært positivt å arbeide med retorikk, og at de hadde lært en del om det. De mente at de først og fremst hadde tilegnet seg kunnskap om begrepene *logos*, *ethos* og *pathos*. I tillegg svarte elevene at de hadde fått styrket sin lytte- og mottakerbevissthet. Når det gjaldt *de retoriske arbeidsfasene*, mente de at det var noe de hadde kunnskap om fra før, og at det derfor ikke representerte noe nytt. Når det gjaldt *det retoriske pentagrammet*, sa noen av elevene at det ble litt selvfølgelig, mens andre syntes det var vanskelig å jobbe med det i gruppearbeidet. Til tross for at elevene mente at de hadde lært en del om retorikk, viste framføringene at det var begrenset hvor mye de greide å utnytte kunnskapen når det kom til stykket. Noe hadde de fått til, men det manglet en del på at de kunne bruke begrepsapparatet fra retorikken som en naturlig del i arbeidet med muntlige framføringer. Faglærerens vurdering av prosjektet viser det samme. Forventningene som vi lærere hadde til elevenes framføringer ble derfor ikke helt innfridd. Når det gjaldt gruppearbeidet, var det stor forskjeller på hvordan gruppene samarbeidet under prosjektet, noe som også gjorde utslag på gruppenes bruk av retorikk underveis og i framføringene. I egenvurderingen viste elevene stor grad av selvinnsikt når det gjaldt hvordan de hadde evnet å bruke retorikk, og de tok selvkritikk på at ikke alt hadde fungert optimalt. Svarene i spørreundersøkelsen kan tyde på at elevene hadde en økt positiv innstilling og ble mer trygge på muntlige framføringer etter prosjektet. De ble også mer bevisste på hvilke arbeidsmetoder de bruker i forbindelse med muntlige framføringer.

5.2 Elevenes positive vurdering av prosjektet

I forbindelse med elevenes positive vurdering av prosjektet, er det relevant å diskutere om elevene som deltok var representative for elevgruppen, og om de svarte oppriktig på mine spørsmål.

5.2.1 Gruppeintervjuet

I intervjuer er det alltid et spørsmål om informantene gir et riktig bilde av det man ønsker å få svar på. Når det gjelder spørsmålet om informantene var representative for elevgruppen, hadde jeg tatt noen bevisste valg for å få til dette. Jeg hadde spurt en elev fra hver gruppe om å delta, og det var elever av begge kjønn, på ulikt faglig nivå. Felles for dem var imidlertid at de var relativt muntlig aktive. Det var en forutsetning at elevene som deltok også hadde evne til å kommunisere i en krevende intervjusituasjon. I utgangspunktet skulle det vært fem elever, men den andre jenta var ikke til stede den dagen intervjuet skulle foretas. Dette er omstendigheter som jeg ikke var herre over, og jeg vil heller ikke få vite om hennes deltakelse hadde vist et mer nyansert bilde av elevgruppen. Jeg mener likevel at elevene som deltok i intervjuet representerte gruppen på en god måte.

Når det gjelder elevenes positive vurdering av prosjektet, var alle informantene udelt positive i sine svar. Dette gjaldt også lærernes rolle når det ble spurt om vi kunne ha gjort noe annerledes (Se punkt 4.7.2).

Kristian sa: *Det er morsommere enn vanlig norskundervisning.*

Philip sa: *Vi fikk jo god hjelp. Vi fikk god innledning til oppgaven og vi fikk hjelp underveis i oppgaven.*

De var fornøyde både med undervisningen og veiledningen. Det eneste punktet elevene påpekte som negativt, var typen oppgaver. De ville gjerne ha hatt oppgaver som interesserte dem litt mer slik at det hadde vært lettere å bruke retorikk i praksis. Karis oppfatning av elevenes positive innstilling var at de var ærlige under intervjuet. Hun sa: *...jeg ser at de er veldig fornøyd.* Faglærer kjenner elevene godt og hennes vurdering av elevene ser jeg ingen grunn til å trekke i tvil. I tillegg viser mine observasjoner at elevene aldri viste tegn på negativitet underveis i prosjektet. De var blide og høflige både mot meg og faglærer hele tiden. Jeg mener at dette beviser at elevene svarte oppriktig i intervjuet.

Faglærers vurdering av elevene og mine observasjoner underveis bygger opp under elevenes positive vurdering av prosjektet. Jeg mener derfor at deres vurdering var reell og at elevene var ærlige mot meg i intervjuet.

5.3 Det retoriske stoffet

Det neste funnet jeg vil diskutere, er elevenes vektlegging på *logos*, *ethos* og *pathos* som det mest relevante retoriske stoffet. I tillegg mente de at undervisningen hadde økt deres bevissthet når det gjaldt lytte- og mottakerrollen. Nå er det klart at vi lærere hadde konsentrert undervisningen mest om de tre bevismidlene, men vi hadde også tatt for oss arbeidsfasene, det retoriske pentagrammet og bruk av virkemidler. Hva kan være årsaken til at elevene mente at nettopp dette var mest relevant? Og hvorfor ble noe av fagstoffet skjøvet i bakgrunnen?

5.3.1 Logos, ethos og pathos

Funnene viser at elevene først og fremst tilegnet seg kunnskap om *logos*, *ethos* og *pathos*, i undersøkelsen. De tre bevismidlene representerte noe nytt for elevene, og de mente at dette gjorde at de fokuserte mest på disse under arbeidet. Bevismidlene *logos*, *ethos* og *pathos* utgjør det mest grunnleggende når det gjelder praktisk bruk av retorikk. Ifølge Andersen er en talers oppgave først og fremst å *belære*, *behage* og *bevege* sine tilhørere (Andersen 1995:42). Dette er i tråd med den antikke retorikkens syn på hva som er viktigst når det gjelder å overbevise andre, nemlig de tre bevismidlene (Aristoteles 2006:104). *Logos* skulle belære, det vil si fremstille saken som sann gjennom argumentasjon (Aristoteles 2006:28). *Ethos* handler om at taleren fremstår som troverdig for tilhørerne (Ibid: 27). *Pathos* innebærer at troverdighet skapes hos tilhørerne når de blir satt i en bestemt sinnsstemning (Aristoteles 2006: 28). For å understreke de tre bevismidlenes betydning, siterer jeg Aristoteles:

Overtalelsen skjer alltid enten ved at de som bedømmer talen blir påvirket på en bestemt måte, eller ved at de får det riktige inntrykket av talerens personlighet, eller ved at en sak blir bevist (Aristoteles 2006:203).

De tre bevismidlene, utgjør bærebjelken i faget retorikk, og kunnskap om disse er en forutsetning for å bruke retorikk i praksis. Uten denne kunnskapen, som jo handler om hvordan man skal overbevise, ville ikke noen av de andre retoriske begrepene ha hatt noen mening for elevene.

5.3.2 Økt bevissthet om lytte- og mottakerrollen

Elevene mente også at de hadde fått styrket sin bevissthet i forbindelse med lytte- og mottakerrollen. På mitt spørsmål om de hadde tenkt på lytterrollen før, svarte de:

Anne: Ikke før. Men nå er det annerledes, og da tror jeg det er lettere å følge med, se om folk gjør deg engasjert.

Når Anne sier: *ikke før..*, kan det henseile på at lytterrollen ikke har vært tematisert på samme måte i tidligere undervisning. Ifølge Adelman er dette ganske typisk i skolesammenheng (Adelman 2002:35). Det blir fokusert for lite på lytterrollen i skolen. Å lytte er en ferdighet på lik linje med å lese, skrive og tale, men lyttingen får minst oppmerksomhet. Dette til tross for at ca. femti prosent av undervisningstiden på skolen krever at elevene *kan* lytte (Ibid).

Philip sa: Det er veldig viktig det punktet der. Uten at en tenker over det, er det kanskje det mest viktige. At vi kan se og kjenne igjen retorikk.

Sander sa: ..det er jo en ting å huske å ha med retorikk i en framføring, men jeg er også mer bevisst som mottaker.

Det er interessant at de la vekt på utbytte av denne delen av undervisningen, fordi den utgjorde en forholdsvis liten del av det retoriske stoffet vi gikk gjennom. Hovedfokus når det gjaldt undervisning i temaet, var å forklare de ulike måtene å lytte på, for deretter å knytte *kairos* og lytterrollen sammen ved å la elevene gjøre seg erfaringer gjennom praktiske øvelser. Den første øvelsen gikk ut på å skrive en tale for en bestemt lyttegruppe. Her gjorde fire av gruppene oppgaven veldig seriøst, og var flinke til å rette budskapet mot de rette lytterne (Se punkt 4.3.2). Den andre øvelsen bestod av rollespill der gruppene skulle dramatisere en situasjon med en retorisk mangel (*logos, ethos, pathos* og gode lyttere). Lytterne fikk i oppgave å identifisere denne mangelen, noe de gjorde veldig raskt. Denne øvelsen var vellykket for alle gruppene, og den fikk elevene til å reflektere over det *passende* i den retoriske kommunikasjonen (Kjeldsen 2006:73). Når det ble snakk om begrepet *kairos* i gruppeintervjuet, kom det fram at elevene visste hva dette innebar.

Kristian: Ja, det blir jo litt sånn selyfølgelig, også da. I hvert fall her i klassen. Når vi snakker til klassen, så er det liksom (..) ja (...) skulle vi snakke til små barn så hadde det blitt noe annet så klart. Da hadde den blitt viktigere, men her blir det liksom (...) ja (...) det blir litt sånn. Du trenger ikke å tenke så mye på det.

Med dette utsagnet mente han at *kairos*, eller den retoriske situasjonen, blir viktigere når man skal kommunisere med lyttere som tilhører en annen kategori enn den man vanligvis snakker til. I klasesituasjonen mente han at det derfor ikke var så nødvendig å tilpasse situasjonen til en bestemt lyttegruppe.

Her mener jeg også å se noe av det Penne og Hertzberg skriver om å aktivisere lytterrollen slik at elevene forstår hva *kairos* innebærer (P & H 2008:64). Denne delen av undervisningen satte elevene inn i andre roller enn det de vanligvis har, og de arbeidet veldig seriøst. Dette funnet er i tråd med Pennes erfaring fra en ungdomsskoleklasse der de samme rammene ble brukt i undervisningen (Penne 2006:164).

Når det gjelder mottakerrollen, viser gruppeintervjuet at elevene muligens blander denne litt med lytterrollen (Se punkt 4.7.3). Philip og Sanders uttalelser over, bekrefter dette. Dette kan ha sammenheng med at den første undervisningen handlet om analyse av politiske taler, og at de skulle analysere disse ut fra en mottakerrolle. Forskjellen på lytterrollen og mottakerrollen er at lytteren befinner seg i *actio-perspektivet*, og kan forme talerens budskap gjennom en aktiv interaksjon i den muntlige situasjonen. Mottakerrollen er mer distansert, og handler om å analysere og kritisere ulike former for retorisk påvirkning fra ulike typer medier.

5.3.3 Hvilke deler av det retoriske stoffet var mindre relevant?

Ifølge elevene, var arbeidsfasene og det retoriske pentagrammet de delene av det retoriske stoffet som ikke representerte noe nytt for dem i norskfaglig sammenheng. Det ble derfor ikke fokusert så mye på disse elementene, som på bruk av bevismidlene i arbeidet med de muntlige framføringene.

Arbeidsfasene

Når det gjaldt *de retoriske arbeidsfasene*, sa elevene at de kunne mye om disse fra før (Se punkt 2.2.2).

Philip sa: *De er litt selvsagte (arbeidsfasene, (min tilføyelse)). Når du skal ha en framføring så (..) så finner du først stoffet og så ordner du stoffet (..) så utformer du en framføring og så framfører du og så (..).*

Anne sa: *Det er jo noe vi har brukt (...) tidligere og.. så jeg tror de er litt sånn(...)*
Men vi brukte de, det gjorde vi.

Disse uttalelsene viser at elevene mener at de ulike *arbeidsfasene* representerer noe de kan fra før, når det gjelder å bygge opp en framføring. Dette kan ha ført til at de ikke fokuserte så mye på dem i løpet av gruppearbeidet.

Et annet viktig moment er at det ikke ble brukt mye tid på *de retoriske arbeidsfasene* i løpet av undervisningen, og at elevene derfor ikke fikk mulighet til å sette seg godt nok inn i dem. Tidsrammen rundt retorikkprosjektet gjorde at det måtte prioriteres hvilke begreper elevene skulle lære mest om, og da ble dessverre *arbeidsfasene* litt lite vektlagt. Nå skal det legges til at elevene i denne gruppen hadde stoff om dette både i læreboka og i et dokument som lå tilgjengelig på I's Learning (Jansson m.fl.2008:239) (Se vedlegg 5). Dermed kan også noe av årsaken ligge i liten egeninnsats fra elevenes side.

Det retoriske pentagrammet

Også *det retoriske pentagrammet* representerte elementer som elevene mente var litt selvsagt, eller som de syntes det var vanskelig å bruke i forbindelse med gruppearbeidet (Se punkt 2.2.1).

Kristian sa: Altså sånn som den femkanten, da, den retoriske femkanten, den bygger jo på dette med etos, logos og patos og sånn, men vi tenkte liksom egentlig aldri på selve femkanten liksom. ... for den blir jo litt selvfølgelig på en måte, da.

I egenvurderingen sa gruppe C at de hadde forsøkt å bruke det retoriske pentagrammet underveis, men at de syntes det var vanskelig å bruke det i forhold til oppgaven (Se punkt 4.5.3). Dette funnet viser at det også var forskjell på kunnskapsnivået i elevgruppen. Noen syntes elementene i pentagrammet var selvsagte og bare en videreføring av de retoriske bevismidlene, mens andre syntes det var vanskelig stoff. Ettersom pentagrammet skulle være en visuell hjelp til å tenke retorisk, ble det tegnet opp på tavla hver gang vi hadde undervisning og gruppearbeid. Derfor skulle ikke denne figuren i seg selv representere noe komplisert eller vanskelig når det gjaldt å bruke den i gruppearbeidet.

Hvorfor ble noe av det retoriske stoffet skjøvet i bakgrunnen?

Disse forholdene kan ha sammenheng med at de omtalte delene av det retoriske stoffet kan sammenlignes med andre måter å arbeide med muntlige framføringer på. Denne elevgruppen har jobbet med muntlige framføringer i alle år på skolen, og vet en del om å bygge dem opp.

Anne sa: Retorikk er jo egentlig noe vi alltid har hatt i bakgrunnen, men som vi ikke har brukt å lært om før nå i det siste.

Disse elevene har fått undervisning etter LK06 siden 10.klasse. I læreplanens grunnleggende ferdigheter og kompetansemålene under muntlige tekster fra dette klassetrinnet og oppover, finner man ord og uttrykk som også benyttes i retorikken:

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre...(LK06 2006:43)

..tilpasset ulike mottakere (LK06 2005:47),

..aktør og tilhører (LK06 2006:48).

I lærerintervjuet kom det fram at også Kari hadde synspunkter på om dette var noe de hadde undervist i før:

Så er også dette her med retorikk (...) nytt i læreplanen, og med Kunnskapsløftet. Jeg har aldri undervist altså med (...) undervist i retorikk, selv om det selvfølgelig er nye ord på noe vi egentlig alltid har gjort. Dette med språkbruksanalyse.

Bruk av retorikk handler om *anvendt kommunikasjon* (Kjeldsen 2006:15). Kjeldsen skriver at det er viktig å skille mellom retorisk praksis og retorisk teori (Ibid:16). Praktisk retorikk innebærer muntlig kommunikasjon på mange områder. Derfor er det kanskje ikke så merkelig at elevene mente at de kunne en del av stoffet etter nesten tolv års skolegang.

Oppsummering

Elevenes fokuserte på de tre bevismidlene som det mest relevante retoriske stoffet. Begrepene *logos*, *ethos* og *pathos* utgjør det mest grunnleggende når det gjelder å forstå hva retorikk er, og hvordan det brukes i praksis. Derfor er det viktig at elevene fokuserte på nettopp disse. I tillegg mener elevene at de har blitt mer bevisste på sin lytte- og mottakerrolle. Dette viser at de har fått kunnskap om *kairos*, eller *den retoriske situasjonen*, noe som er avgjørende for forståelse av at retorisk kommunikasjon alltid finner sted i en konkret situasjon (Andersen 1995:23). Økt bevissthet om *lytterollen* er viktig for deres evne til å være lyttere innenfor muntlig kommunikasjon i *actio-perspektivet*. Den økte bevisstheten som *mottakere* er utviklende for deres kritiske sans når det gjelder retorisk påvirkning i samfunnet ellers. At noe av det retoriske stoffet ble skjøvet litt i bakgrunnen i løpet av den korte tiden prosjektet varte, kan ha sin årsak i at elevene mente at de kunne noe av det fra før.

Framføringene viser at de kunne ha arbeidet mer med *arbeidsfasene* når det gjaldt oppbygningen av presentasjonene, men det kan ha sin årsak i at elevene rett og slett ikke fokuserte nok på dem underveis. Selv om noe av det retoriske stoffet kom noe i bakgrunnen, hadde elevene fokus på det mest grunnleggende ved retorikken. Derfor mener jeg at det ikke er grunnlag for at de skulle ha manglende forståelse for hvordan den skulle brukes i praksis.

5.4 Manglende resultater

I denne delen skal jeg drøfte hvorfor ikke resultatene var helt som forventet når det gjaldt elevenes framføringer. Her mener jeg det var mange elementer som spilte en rolle. Jeg diskuterer funnet i forhold til undervisningen, gruppearbeidet og oppgavene. I tillegg trekker jeg inn teori angående ulike former for kunnskap.

5.4.1 Mangler i undervisningen?

Undervisningen skulle gi elevene kunnskap om, og praktisk trening i bruk av retorikk slik at de var i stand til å bruke retorikk som et verktøy i arbeidet med de muntlige framføringene. Derfor er det berettiget å diskutere om den virkelig gjorde det, eller om det fantes faktorer som gjorde at den ble mangelfull.

Alle undervisningsøktene forgikk som planlagt, bortsett fra den siste. Den skulle i sin helhet ha handlet om bruk av virkemidler under framføringene. Etter faglærers avgjørelse, ble den slått sammen med undervisning i tolking av tekster. Økten hadde en tidsramme på førtifem minutter, der kun femten minutter var en gjennomgang av ulike typer virkemidler. Dette førte til at elevene fikk meget lite undervisning i dette temaet. I den metodiske planleggingen av undervisningen brukte vi Penne og Hertzberg som kilde (2008). Prosjektet hadde faste rammer og elevene fikk tidlig gå inn i muntlige roller både som talere og lyttere. I forbindelse med dette tok vi for oss begrepet *kairos* og ulike lytteroller. Elevene var selv med på å lage vurderingskriterier som ble brukt både underveis i gruppearbeidet og i vurderingen av framføringene. De deltok både i egenvurdering og i vurdering av hverandre, noe som er i tråd med kompetansemålene i LK06.

Undervisningen foregikk i to perioder. Det var faglærers ønske å dele opp undervisningen slik at det ble en pause med annen undervisning i mellomtiden. Dette tidsavbruddet kan ha ført til at elevene ikke fikk tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap om retorikk, og at det derfor ble for

mye å forholde seg til når de skulle koble teorien med praksis med en gang den neste undervisningsøkten startet. Gruppeintervjuet viste derimot at dette ikke var tilfelle.

Sander sa: Vi starta egentlig med retorikk før du kom inn i bildet...da var det mer sånn: Okey, nå vet jeg hva logos, ethos og pathos er. Jeg veit jo hva det er, jeg var liksom ikke helt bevisst på hvordan det ble brukt...når vi begynte å ha en del framføringer...hadde mer fokus på retorikk...ble du sjøl bevisst på hvordan det kom fram.

Lærerintervjuet viser at Kari også syntes det var positivt med to perioder med undervisning:

.... jeg tror det også var lurt at jag hadde hatt litt på forhånd....At vi har vært innom det, og kanskje sett litt (...) altså lært noe, men ikke lært det helt, sånn at det ble litt (...) at elevene syns det var interessant å lære mer om det, da.

De hadde liksom fått en smakebit, men kanskje ikke fått helt taket på det. Så (...) Og den måten vi da gjorde det på med denne tilnærmingen med øvelser først og sånn, var veldig nyttig.

Ifølge denne eleven og faglærer var det derfor ikke noe negativt at det var et avbrekk i retorikkundervisningen.

Når det gjelder mangler i selve undervisningen, ble undervisning i bruken av virkemidler for knapp (Se punkt 4.3.4). Etter mitt syn burde det ha vært avsatt tid til både undervisning i tolking av tekster og bruk av virkemidler allerede under planleggingen av prosjektet. Da hadde ikke denne situasjonen oppstått. Denne mangelen kan ha ført til usikkerhet hos elevene når det gjaldt bruk av virkemidler under framføringene.

5.4.2 Gruppearbeidet

Hvilken rolle spilte gruppearbeidet for resultatet av framføringene? I denne delen av kapitlet drøfter jeg gruppedynamikken, gruppeinndelingen, veiledningen og praktiske forhold som kan ha påvirket resultatet av framføringene.

Gruppedynamikken

Funnene viser at det var forskjeller på gruppene både når det gjaldt samarbeidet og deres bruk av retorikk underveis. Gruppe C og D utmerket seg her, og derfor gjør jeg rede for forholdene rundt disse to gruppene eksplisitt. De resterende gruppene nevnes under ett.

Gruppe C bestod av elever som vanligvis pleide å dekke seg bak andre elever når det gjaldt gruppearbeid. Dette kom tydelig fram da de skulle ha den første framføringen underveis i undervisningen (Se punkt 4.3.2). Disse forholdene bedret seg etter hvert som de ble mer vant til å jobbe sammen, og de neste framføringene gikk greit for gruppe C. Underveis i gruppearbeidet ble det mye individuell jobbing innad i gruppen, og de viste ikke mye interesse for å bruke retorikken i arbeidet. I loggene kom det frem at de anvendte retorikk kun i forhold til framføringen. Framføringen viste at de ikke greide å lage en samlet presentasjon av oppgaven. Den ble, som gruppearbeidet, preget av at alle hadde jobbet hver for seg, og resultatet ble meget ujevnt (Se punkt 4.5.7). I egenvurderingen var gruppen selvkritiske og ærlige på at de ikke hadde greid verken å samarbeide eller bruke retorikk som de skulle.

Arbeidet i gruppe D skulle vise seg å bli mer vellykket. De samarbeidet meget bra hele tiden, men heller ikke de brukte retorikken særlig mye før de skulle planlegge framføringen. Deres framføring var meget bra. De samarbeidet hele tiden, og brukte virkemidler som passet til oppgaven (Se punkt 4.5.4). I egenvurderingen viste de at de hadde brukt retorikk bevisst underveis i gruppearbeidet og i framføringen. I framføringen viste gruppe D at de evnet å bruke sine retoriske ferdigheter på en bedre måte enn hva som var tilfelle med gruppe C.

Gruppe A, B og E, arbeidet bra sammen under hele gruppearbeidet. De var meget selvstendige, og spesielt gruppe A, gikk alltid til et eget rom for å arbeide. Dette førte til at vi som veiledet ikke fikk så stort innblikk i denne gruppens arbeide på samme måte som i de øvrige gruppene. Loggene til gruppe A, B og E viser at de brukte retorikk i varierende grad under gruppearbeidet (Se punkt 4.4.1-4.4.4). Framføringene deres viste at de hadde jobbet med hver sin del av oppgaven, og de ga derfor ikke noe helhetlig inntrykk.

Mulige årsaker

Under gruppe D sin egenvurdering kom Kari med synspunkter på hva som var årsaken til at denne gruppen utmerket seg med en mer helhetlig framføring enn de andre. Hun trakk frem hvordan gruppen ikke hadde delt oppgaven mellom seg, men at de hele tiden hadde samarbeidet om hele oppgaven (Se punkt 4.5.4). I læreintervjuet sa Kari:

Veldig mange delte veldig tidlig arbeidet mellom seg og jobbet på en måte hver for seg, og jobbet ikke med å få dette til en helhetlig framføring. Og det led mange av gruppene under.

Dette støtter jeg henne i. Gruppe D sin framføring hadde en mye bedre flyt fordi alle medlemmene kunne innholdet i hele oppgaven. Dette gjorde at de kunne supplere hverandre underveis når noe ikke ble nevnt. Den godt fungerende gruppedynamikken i gruppe D, viste seg å ha betydning for resultatet av framføringen. Dette er i tråd med Palmérs analyse av et gruppearbeid med skjønnlitterære tekster der den av gruppene som samarbeidet godt fra første stund, også hadde den beste framføringen (Se punkt 2.4.2).

Gruppeinndelingen

I tillegg til dynamikken, spiller gruppeinndelingen en stor rolle for hvordan resultatet av et gruppearbeid skal bli. Det var Karis ansvar å fordele gruppene. Dette er i tråd med Torlaug Løkensgard Hoel råd når det gjelder gruppesammensetning (Hoel 2000:114). Det er læreren, og ikke elevene, som skal bestemme hvilke elever som skal være i gruppe med hverandre. Kari kjenner elevene i klassen godt og hun informerte meg tidlig om problematikken hun stod overfor. Det var rett og slett ikke mulig å sette sammen grupper på en slik måte at alle ville fungere optimalt (Se punkt 4.7.4). Dette er et godt eksempel på hvor vanskelig det kan være å foreta en gruppefordeling. Gruppe C fungerte ikke optimalt, og det var et bevisst valg av faglærer at disse elevene arbeidet sammen. Hennes erfaring tilsa at disse elevene ofte dekket seg litt bak andre i gruppesammenheng. Kari ville derfor utfordre dem litt ved å sette dem sammen. Gruppe D var også et resultat av Karis bevisste valg. Hun ønsket å splitte noen elever som pleide å arbeide sammen, men som ikke alltid fikk til et godt resultat. Dette ble en suksess for Sofie, som viste at hun tok ansvar på en annen måte når hun samarbeidet med andre elever (Se punkt 4.7.4). Gruppeinndelingen hadde derfor en viss betydning når det gjaldt resultatene av framføringene.

Veiledningen

Hvordan foregikk veiledningen under gruppearbeidet, og spilte den en rolle for hvordan elevene greide å bruke retorikk i arbeidet? I denne sammenhengen vil jeg trekke frem det som skjedde i den siste undervisningsøkten (Se punkt 5.4.1). Faglærers omprioritering førte til at det oppstod en konflikt mellom det *retoriske perspektivet* som hadde vært i fokus helt fra prosjektet startet, og det norskfaglige. I følge mine observasjoner, tok faglærer dette med videre i veiledningen av gruppene. Hun brukte mye tid på å forklare oppgavene for elevene og nevnte ikke retorikk i forbindelse med dette.

Resultatet ble at min del av veiledningen bestod av å få elevene til å bruke retorikken. Ettersom jeg også brukte tid på å observere gruppearbeidet, ble min del av veiledningen derfor ikke så omfattende. Konsekvensen av dette ble at spesielt veiledningen i bruk av virkemidler ikke ble så utfyllende som den skulle vært. I lærerintervjuet kom det fram at Kari hadde tanker om dette i etterkant av prosjektet (Se punkt 4.7.2)

-Det var kanskje den biten hvor vi kunne gjort ting annerledes.... Så kanskje må man være enda mer spesifikk på veiledning og på en måte kreve at de gjør rede for mer nøyaktig; Hva har de tenkt, hvordan har de tenkt, hvorfor har de tenkt det. Så det er kanskje noe som man kunne (..) Det er noe vi kanskje kunne ha gjort bedre.

Hun innså at elevene ikke fikk den tette oppfølgingen som de trengte for å forstå hvordan de skulle bruke virkemidler slik at de virket *passende* til oppgavene. Kari's vurdering i ettertid var at demonstrasjonen av *det retoriske pentagrammet* kan ha virket mot sin hensikt, ved at elevene ble for opphengt i at virkemidlene måtte være *passende* og derfor ble for varsomme med å bruke slike virkemidler. Etter mitt syn burde ikke dette ha hindret elevene i å bruke virkemidler på en bedre måte under framføringene. Visualiseringen i *det retoriske pentagrammet* skulle hjelpe elevene til å knytte alle delene i framføringen sammen slik at forholdet mellom dem ble *passende*. Da vil jeg heller trekke frem at den korte tiden som ble brukt på dette temaet i undervisningen kan ha ført til at elevene ble litt forvirret. Dette kunne en bedre og mer fokusert veiledning ha klart å bøte på.

Også i Palmér's undersøkelse ble det observert en konflikt mellom det faglige og det metaspråklige, når det gjaldt gruppearbeid og framføringer. Hun skriver at hensikten med å gi elevene litterær allmennkunnskap kom i forgrunnen slik at framføringene ikke blir noen god trening i forberedt tale (Palmér 2008:109). Nå skal det legges til at elevene i Palmér's undersøkelse ikke fikk noen retningslinjer for hvordan framføringene skulle være. De fikk heller ikke noen konkret respons av lærer eller medelever. Palmér's funn kan likevel tyde på at en slik konflikt mellom det faglige og metaspråklige kan oppstå når det gjelder muntlige framføringer om litterære emner.

Konflikten som oppstod mellom det faglige og det metaspråklige fokuset og den litt mangelfulle veiledningen i bruk av retorikk under gruppearbeidet, kan ha ført til at elevene ikke fikk til å bruke retorikk slik som vi hadde forventet. Dette innså Kari i ettertid, og denne erfaringen er noe som både faglærer og jeg vil dra nytte av i vårt arbeid videre.

Praktiske forhold

Gruppearbeidet skulle også gi elevene tid og rom til å forberede presentasjonene. Derfor hadde auditoriet blitt reservert i den siste økten av gruppearbeidet slik at elevene kunne øve seg i det lokalet der framføringene skulle foregå. Denne muligheten ble imidlertid borte da en annen lærer uttrykte ønske om å bruke auditoriet i stedet (Se punkt 4.4.4). Samme dag som elevene skulle framføre, ble auditoriet reservert fra morgenen av slik at gruppene kunne øve seg. Gruppe D grep muligheten, og brukte så mye tid til øving at ingen av de andre gruppene slapp til (Se punkt 4.5.6). Også i Palmérs undersøkelse var det stor forskjeller når det gjaldt hvordan gruppene forberedte framføringene. Dette ga seg utslag i at de som ikke hadde øvet på framføringen hadde en dårligere presentasjon.

I forbindelse med elevenes manglende mulighet til å øve på framføringene i de omgivelsene de skulle foregå, vil jeg understreke viktigheten av å være trygg på og vant til det fysiske rommet på forhånd. Den muntlige kommunikasjonen er situasjonell der omgivelsene er viktige (Carlsen & Juel 2009:62). Derfor kan denne situasjonen ha spilt en rolle for framføringene.

Oppsummering

Når man ser på gruppearbeidet under ett, var det stort sett godt samarbeid i tre av gruppene. En gruppe samarbeidet meget godt, og en hadde store samarbeidsproblemer. Alle gruppene viste varierende grad av ferdighet når det gjaldt bruk av retorikk underveis i arbeidet med oppgavene og de muntlige framføringene. Det er klart at gruppearbeidet spilte en stor rolle i forhold til at framføringene ikke ble så gode som forventet. Hvordan gruppene ble satt sammen kan også ha påvirket elevenes tilegnelse og praktiske bruk av retorikk. Dette forholdet er imidlertid priggitt den elevgruppen man har, og det er ikke alltid mulig å sette sammen grupper slik at forholdene blir optimale for alle. Her må faglærers valg respekteres og jeg velger derfor ikke å legge vekt på gruppesammensetningen som en årsak til manglende resultater. Veiledningen underveis i gruppearbeidet kunne ha vært mer fokusert på retorikk også i forhold til oppgaveløsningen. Fordi det oppstod en konflikt mellom det faglige og metaspråklige fokuset under veiledningen av gruppearbeidet, kan dette ha virket inn på resultatene. De praktiske forholdene rundt framføringene var viktige for den muntlige kommunikasjonen under framføringene. Elevenes manglende mulighet til å øve på framføringene i de aktuelle lokalene kan også ha påvirket resultatene.

5.4.3 Oppgavene

De skjønnlitterære oppgavene som elevene arbeidet med, var det eneste negative elementet som kom fram i gruppeintervjuet (Se vedlegg 8). Elevene mente at oppgavene var såpass kompliserte og ”tørre”, at de egnet seg dårlig når det gjaldt å bruke retorikken i framføringene på en naturlig måte (Se punkt 4.7.2).

Philip sa: Så er det kanskje lettere å ha et fordrag om..å bruke retorikk til fulle hvis, i hvertfall for meg, hvis jeg får lov til å velge tema, hva jeg skal snakke om. Men der klart at dette skal bindes opp mot noe norskfaglig, så vi slår to fluer i en smekk(...) Jeg hadde hatt best av et sjølvalgt tema, som har interessert meg litt mere.

Sander sa: Når du har et tema som du sjøl interesserer deg for, så er det lettere å interessere andre...Hvis vi skal ha fokus bare på retorikken, så ville jeg nok hatt så vi kunne valgt et fritt tema.

Elevene var enige om at det vanskeligste under hele prosjektet var å knytte de retoriske begrepene opp mot oppgavene (Se punkt 4.7.3).

Anne sa: Det er det å gjøre uinteressante temaer spennende for de som skal høre på. Det er en utfordring.

Philip sa: Når du skal legge vekt på tung fakta, tolke dikt, og i tillegg gjøre noe retorisk ut av det. Det er en vanskelig kombinasjon.

Disse sitatene viser at det kanskje var litt for vanskelig for elevene å løse ganske krevende tolkingsoppgaver og samtidig bruke det de hadde lært om retorikk. Når de sier at det var vanskelig å interessere andre, kan dette ha sin grobunn i at elevene ikke følte at de fikk vist hva de kunne om retorikk fordi oppgavene ble en hindring.

Denne problematikken kan settes i sammenheng med hva Kjeldsen skriver om talerens *autentisitet* (Kjeldsen 2006:121). Viktigheten av at den som taler ikke bare gir et uttrykk for å være sann, men at han virkelig *er* det. Dette er et element som har kommet inn i retorikken i nyere tid spesielt når det gjelder retorisk kommunikasjon gjennom media (Ibid:22). Kjeldsen mener at denne *autentisiteten* kan settes i forbindelse med en *ny ethos-dimensjon*. Den personen som opptrer med mest *autentisitet* har en sterkere *ethosapell* overfor mottakerne. Dette kan også være tilfelle hos elevene i denne undersøkelsen. De fikk problemer med å fremstå *autentisk* når de skulle bruke retorikk i presentasjonen av de skjønnlitterære oppgavene. Det oppstod en konflikt mellom ”uinteressante temaer” og bruken av retorikk.

Dette kan ha gått ut over deres *ethosapell*, og dermed svekket muligheten til å fremstå med troverdighet i framføringene. I forbindelse med dette er det relevant å trekke inn *det utvidete ethosbegrepet* som består av *innledende* og *avledet ethos* som til sammen utgjør det *endelige ethos* (Kjeldsen 2006:126 og 133). Elevene kjenner hverandre godt fra før, og har en forforståelse av hverandre som inngår i deres oppfatning av den enkeltes *ethosapell*. De har en klar oppfatning av hverandres *endelige ethos*. Nettopp derfor kan det ha vært ekstra utfordrende for dem å fremstå med troverdighet når oppgavene ble såpass teoretiske. Kjeldsen skriver: *Ethos er viktig for å få folk til å lytte, og helt avgjørende for å overbevise dem* (Kjeldsen 2006:118).

Ifølge Andersen er *situasjonen* en av talerens viktigste ressurser (Andersen 1995:23). Denne mulige mangelen på troverdighet kan ha skapt et misforhold i *den retoriske situasjonen*, eller *kairos*, slik at det ikke var så lett å engasjere medelevene som lyttere innenfor det skjønnelitterære temaet. Dette kan igjen ha påvirket *pathosappellen* på en negativ måte. Den hermeneutiske filosofien er knyttet til *pathos* gjennom at taleren alltid må kommunisere med mottakerens *forventningshorisont* (Kjeldsen 2006:308). I elevgruppen visste elevene godt hva de andre elevene forventet og derfor ble det også vanskelig for dem å ha en tungtveiende *pathosappell* i framføringene når de selv mente at oppgavene var så uegnet.

På grunn av dette misforholdet mellom oppgavene og retorikken er det mulig at elevenes fokus ble flyttet mer bort fra retorikken og over på det norskfaglige når de begynte arbeidet med oppgavene. Nå kommer det selvsagt litt an på hvor faglig sterke denne elevgruppen var, og om de måtte ta igjen en del tapt kunnskap om tolking av tekster før de kunne konsentrere seg om å bruke retorikken. I denne forbindelsen vil jeg trekke inn Karis syn på oppgavene. Hun hadde allerede under planleggingen av prosjektet ytret skepsis angående å knytte bruk av retorikk opp mot de skjønnlitterære framføringene. Hun mente at dette kom til å bli den største utfordringen for elevene. I intervjuet sa Kari:

-Problemet er jo på en måte å se, syns jeg i hvert fall, å se linken mellom retorikken brukt som et redskap i taler og som...og da knytte det til dette skjønn...altså skjønnlitterære tekster.

Denne skepsisen kan være årsaken til at hun bestemte seg for å bruke tid på undervisning i tolking av tekster i den siste undervisningsøkten. Dette gikk dermed på bekostning av undervisning om bruk av virkemidler. Jeg mener at dette førte til at det oppstod en konflikt mellom det faglige og det metaspråklige fokuset.

Hele undervisningen hadde tidligere vært fokusert på bruk av retorikk og elevenes utvikling av metaspråklig bevissthet. Faglærers skifte av fokus kan etter mitt syn ha ført til at elevene mistet retorikken litt av syne, og at de konsentrerte seg mer om å løse oppgavene.

Loggene som elevene skrev kan være et bevis på dette (Se punkt 4.4.1-4.4.4). Det er bare gruppe B sin logg fra økt to som viser at elevene tenkte på retorikk i forbindelse med løsning av oppgavene. Alle de andre gruppene fokuserte kun på retorikk i forbindelse med framføringen. Det kan se ut som om de skjønnlitterære oppgavene representerte en såpass stor faglig utfordring for elevene at det hindret dem i å bruke retorikk i arbeidet med de muntlige framføringene. Det kan også være fare for at deres *ethos*- og *pathosappell* ble svakere i framføringene på grunn av dette. Et slikt skifte av fokus kan også ha ført til at elevene ble litt usikre på hvordan de skulle bruke retorikk i forhold til de skjønnlitterære oppgavene.

5.4.4 Resultatet av framføringene

For å kunne avdekke og drøfte de manglende resultatene er det viktig å gjøre rede for hva manglene bestod i, og trekke inn annen teori i forhold til dette. Jeg har konsentrert meg om tidsbegrensningen, den manglende strukturen og elevenes varierende bruk av virkemidler.

Tidsbegrensning

Elevene hadde en fast tidsramme for framføringene. Dette er i tråd med Penne og Hertzberg som påpeker at nettopp en fast tidsramme er nødvendig for at framføringen skal bli god (P & H 2008:69). Den faste tidsbegrensningen setter fokus på framføringens innhold og form, og tvinger elevene til å velge ut det viktigste. For å få til dette, er det viktig at elevene øver seg på å framføre. Også i forbindelse med dette skulle det vise seg at det var forskjell på gruppene. Gruppe B og gruppe E gikk en del over tiden, mens gruppe A og gruppe D hadde vært bevisste på å holde tidsrammen. Gruppe C som også holdt tidsrammen, hadde ikke vært spesielt bevisste på dette, derfor var det mer tilfeldig at de holdt tiden. Funnene viser at skillet mellom framføringene er ganske stort mellom gruppe B og E, og Gruppe A og D.

De sistnevnte sa at de hadde vært bevisste på tidsrammen og de hadde øvet på framføringen slik at de visste at de holdt seg innenfor tiden. Funnene er i tråd med Pennes undersøkelse av muntlige framføringer (Penne 2006:163).

Klassen som hadde en fast tidsramme hadde også de beste framføringene. På bakgrunn av mine observasjoner, vil jeg si at en fast tidsbegrensning er en klar fordel i arbeidet med muntlige framføringer.

Manglende struktur

Et markant funn i framføringene, er at de manglet struktur. Særlig gikk dette ut over avslutningene. Dette kan ha sin årsak i at elevene trodde at de ”kunne det fra før” (Se punkt 5.3.1). Mangel på struktur kan også føres tilbake til den knappe tidsrammen som prosjektet var lagt under. Det ble ikke tid til å prioritere arbeidsfasene så mye som ønskelig i undervisningen, og elevene mente at dette var så likt ting de hadde arbeidet med før at de ikke var så bevisste på oppbygningen av framføringen. Dette kan ha ført til at denne delen av det retoriske stoffet ikke ble så innarbeidet og tatt på alvor som det burde, og at dette fikk konsekvenser for strukturen i framføringene.

En annen årsak til mangelen på struktur kan være at elevene visste at de skulle få individuelle karakterer i sluttvurderingen. For Kari var det en selvfølge at elevene skulle få individuelle karakterer. I lærerintervjuet sa hun:

-De er kanskje litt lei av det (gruppearbeid) etter å ha gått snart tolv år på skolen. De sterke er litt lei av å alltid måtte dra lasset og ta ansvar, og få dårlig uttelling, kanskje, for at de gjør det. Og disse ”middelhavsfarerne” også, de kunne kanskje blomstre opp mer ved at de ble satt krav til enkeltvis...

Etter denne uttalelsen skjøt jeg inn en replikk om at dette utsagnet forsvarte hennes avgjørelse om at elevene skulle få individuelle karakterer. På dette svarte Kari:

-Ja, jeg synes det. For det at jeg syns nå, altså på det nivået de er nå, så må de være ansvarlige for sitt eget arbeid, og ikke ”surfe igjennom” på en gruppe.

Faglærer argumenterte altså sterkt for at elevene måtte slippe å føle at de skulle gjøre jobben for hverandre. Hennes lange erfaring som lærer og gode kjennskap til elevene var avgjørende for vurderingsvalget.

Dette kan ha ført til at det oppstod et dilemma for elevene, mellom gruppens framføring som helhet, og den enkelte elevs del av den. En konsekvens av dette kan være at de ikke var så opptatt av at gruppen som helhet skulle ha en sammenhengende og godt oppbygd framføring. Min vurdering støttes av Kari:

-Vi hadde jo også på forhånd sagt at vi ikke skulle vurdere gruppene som helhet, altså de skulle ikke karaktersette gruppene. Og (...) det er jo også et poeng, altså det visste også elevene, at de ikke skulle få karakter som gruppe. Og det er klart det påvirker jo også hvordan de arbeider.

Bruk av virkemidler

Det er nevnt flere ganger tidligere i dette kapitlet at elevenes bruk av virkemidler under framføringene ikke svarte til forventningene. Det gjaldt spesielt gruppe B, C og E (Se punkt 4.5.2, 4.5.3 og 4.5.5). Alle gruppene hadde laget en powerpoint-presentasjon, men denne bar preg av lite samarbeid om bruk av virkemidler mellom de ulike medlemmene i gruppen.

Gruppe E utmerket seg i negativ retning. De viste den samme teksten til de fleste bidragene, og gjorde publikum forvirret. De tok selvkritikk på dette under egenvurderingen.

Gruppe A var de eneste med kostymer og de brukte film og lyd på en god måte (Se punkt 4.5.1). Likevel ble det litt mangelfullt fordi en av tekstene ikke ble vist på skjermen. I egenvurderingen sa gruppen at de hadde vært litt forsiktige med å bruke virkemidler fordi de var redde for at for mye bruk av dem ville trekke ned karakteren (Se punkt 4.5.1)

Gruppe D var best på bruk av virkemidler (Se punkt 4.5.4). De hadde planlagt powerpoint – presentasjonen sammen, og den var passende til oppgaven. Manglene her bestod i at de spilte sanger uten å vise bilder til. Dette ble litt kjedelig og lite fengende for publikum.

Oppsummering

Gruppenes framføringer viste seg å være mangelfulle både når det gjaldt tidsrammen, strukturen og bruk av virkemidler. Det er mange elementer i undersøkelsen som spilte en rolle for dette. Jeg vil trekke frem manglene i undervisningen og veiledningen som noe av det mest avgjørende i forhold til dette. Hadde fokuset på retorikk vært til stede hele tiden, ville dette ha ført til at elevene hadde brukt retorikken mer aktivt gjennom hele gruppearbeidet, og dette hadde sannsynligvis gitt et bedre resultat i framføringene. Dette er også i tråd med faglærers bedømmelse av veiledningen. I tillegg vil jeg legge vekt på individuell karaktersetting som en faktor som hadde innvirkning på resultatet av framføringene.

5.4.5 Ulike former for kunnskap

I forbindelse med at elevene i denne undersøkelsen hadde problemer med å overføre den teoretiske kunnskapen om retorikk til praktisk bruk i framføringene, vil jeg i denne delen av kapitlet trekke inn teori om nettopp transformering av læring. Teorien dreier seg om den skrivepedagogiske debatten, og det avgjørende spørsmålet er hvorvidt eksplisitt sjangerundervisning er nyttig for å utvikle egen skriveferdighet. Debatten har to ytterpunkter; den tradisjonelle skriveopplæringen der undervisning i form er avgjørende, og den prosessorienterte pedagogikken basert på elevenes frie skriveoppgaver. Selv om debatten foregår innenfor skrivepedagogikken kan den ha mye å tilføre også andre felt når det gjelder synet på læring i sin alminnelighet. Derfor er den relevant i denne studien.

Som et bakteppe og en forklaring på diskusjonen, anvender jeg Hertzbergs artikkel *Tusenbenets vakre dans* (2001). Det blir for omfattende å referere til alle de ulike synspunktene i debatten i denne oppgaven, derfor trekker jeg bare fram noen av dem. Hertzberg bruker begrepene *påstandskunnskap* og *ferdighetskunnskap*, som en oversettelse av de engelske begrepene *declarative knowledge* og *procedural knowledge* (Ibid:93). Påstandskunnskap representerer kunnskap som kan uttrykkes språklig, mens ferdighetskunnskapen er evnen til å bruke denne kunnskapen. Ferdighetskunnskapen er ifølge Hertzberg, ”taus”, det vil si at utenforstående ikke har innsyn i den (Hertzberg 2001: 93). Derfor er tilegnelsen av denne formen for kunnskap også gjenstand for stor uenighet i fagmiljøet.

Hertzberg bygger her på George Hillocks’ artikkel.: *The Writers Knowledge: Theory, Research, and Implications of Practice* (1986). Ifølge Hillocks er *declarative knowledge* og *procedural knowledge* begreper som brukes innenfor kognitiv psykologi (Ibid:82). Hillocks kobler disse to formene for kunnskap opp mot kunnskap om form og innhold når det gjelder skriving. Han mener at undervisning som vil utvikle alle disse kunnskapstypene vil føre til at elevene lærer seg å bruke de ulike sjangrene selv.

Det essensielle er ikke hva de ulike formene for kunnskap innebærer, men interaksjonen som foregår mellom dem (Hillocks 1986:88). Hillocks er talsmann for at ulike typer språkøvelser kan fremme både påstandskunnskap og ferdighetskunnskap om innhold (Hertzberg 2001:97). Hans hovedsyn er ifølge Hertzberg at *den tradisjonelle skriveundervisningen fokuserer for mye og prosesskrivingen for lite på form* (2001:96).

En kjent undersøkelse av Aviva Freedmans viser derimot at undervisning i form ikke nødvendigvis fører til økt ferdighetskunnskap. Hennes forskning foregikk blant jusstudenter som skulle lære seg å skrive faglige essays. Hovedhensikten med undersøkelsen var å finne ut hvordan studentene lærte seg en ny sjanger. Funnene viser at studentenes ferdighetskunnskap var et resultat av læring i et fellesskap i interaksjon med lærer, lærerassistenter og mellom studentene selv (Freedman 1987:109). Eksplisitt undervisning i form viste seg ikke å ha noen verdi i denne sammenhengen. Hertzberg mener at Freedmans undersøkelse bygger opp under at *sjangerlæring er en ubevisst prosess* (Hertzberg 2001:100).

Siden retorikk kan sies å være en form for påstandskunnskap, er den skrivepedagogiske diskusjonen relevant også her. Som tidligere nevnt er retorikk et fag som handler om *anvendt kommunikasjon*, og det kreves trening hvis det skal brukes i praksis (Kjeldsen 2006:15). Jeg mener at undervisningsformen som ble brukt i denne undersøkelsen hadde fokus på en balanse mellom eksplisitt undervisning i retoriske begreper og elevenes egen bruk av dem i praktiske oppgaver. Det kan være at elevene i min studie fikk for lite praktisk trening i bruken av retorikk, slik at påstandskunnskapen ikke fikk anledning til å overføres til ferdighetskunnskap.

5.5 "Vi har lært en del om retorikk"

Etter en drøfting av manglene ved retorikkopplegget, er det på sin plass å trekke frem at elevene også mente at de hadde lært en del om retorikk. I de oppsummerende kommentarene i slutten av gruppeintervjuet sa elevene:

Sander: *En oppsummering. Jeg har jo lært veldig mye. Det er jo det første. Jeg er blitt bevisstgjort på en del ting og (...) Ja, jeg har blitt bevisstgjort på ting som kan hjelpe meg videre og Og at det er noe jeg vil ta med videre i andre fag....*

Anne: *Og muntlige eksamener og.*

Kristian: *Definitivt.*

Philip: *Kort oppsummert. Vært en bra periode. Lært mye. Vært moro samtidig. Det er ikke verst.*

Alle elevene som deltok i intervjuet hadde en klar oppfatning av at de hadde lært noe viktig. Også Kari var enig i dette:

... jeg ble littegranne skuffet på onsdag etter at de hadde hatt disse framføringene, men ved å ha vært med på (...) dagen etter, og ved å ha snakket med elevene, og tenkt gjennom det, så er jeg mye mer fornøyd. Fordi at jeg ser at de har lært noe.

Det Kari henviser til her, er egenvurderingen som foregikk dagen etter framføringene (Se punkt 4.5.1-4.5.5). Her viste elevene stor grad av selvinnsett og refleksjon rundt sin egen evne til å bruke retorikken i praksis. Flere av gruppene mente at siden det var første gang de skulle bruke retorikk på denne måten, var det ikke så rart at de ikke hadde greid å anvende retorikk så mye i framføringene. De la til at det sikkert ville bli bedre med mer trening. I sin egenvurdering sa gruppe C at det var ”en vei å gå” fra det å være bevisst på retorikk til å bruke det i praksis (Se punkt 4.5.3). De mente at framføringen bar preg av at de ikke hadde arbeidet med retorikk, og at den ble som en hvilken som helst annen framføring de hadde hatt.

Et annet aspekt som viser at elevene kunne noe om retorikk er observasjon fra deres deltakelse i forming av vurderingskriterier, og hvordan de forholdt seg til selve vurderingssituasjonen. Som tidligere nevnt, hadde elevene vært med på å lage kriteriene for vurdering i en undervisningsøkt (Se punkt 4.3.3). I denne sammenhengen viste elevene at de var i stand til å formulere kriterier under hver av de tre bevismidlene, *logos*, *ethos* og *pathos*.

Dette er i tråd med Hertzbergs råd om å trekke elevene med i vurderingen (Hertzberg 1999:189). Hun peker på at elevdeltakelse i vurderingen har tre fordeler. For det første blir elevene bevisstgjort på *kvalitetstrekk ved muntlige framføringer* (Ibid). For det andre blir elevene *medansvarlige i sin egen læringsprosess*. Og for det tredje blir læreren fritatt fra *unødvendig solospill* i sin vurderingsrolle. Dette mener jeg også er tilfelle i min undersøkelse. Etter at elevene hadde vært med på å lage kriteriene fikk de utdelt disse på et skjema for vurdering. Flere av elevene var flinke til å bruke skjemaet mens de arbeidet i gruppene. Elevene var meget seriøse i sin vurderingsrolle under framføringene (Se punkt 4.5.6). I sluttvurderingen brukte vi elevenes vurderingsskjemaer som en del av karaktersettingen. Skjemaene viste at elevene var i stand til å vurdere framføringene på en saklig og rettfærdig måte. Nå skal det også legges til at elevene var vant med en slik form for vurdering fra tidligere som et resultat av at elevdeltakelse er en del av kompetansemålene i LK06.

Dette funnet kan sammenlignes med funn i Pennes undersøkelse. I intervjuer med klassen som hadde hatt faste rammer og kriterier for framføringene, svarte elevene at de hadde lært mye om muntlig framføring (Penne 2006:172). Penne forklarer elevenes læring med de faste kriteriene og rollene for framføring og evaluering (Ibid). De får utviklet sin *metaspråklige bevissthet* når de øver seg på å *forestille seg de andres krav og forventninger* (Penne 2006:173).

I tillegg til de ovennevnte elementene, vil jeg også trekke inn resultatet fra spørreskjemaet når det gjelder elevenes læringsutbytte. Selv om skjemaet utgjorde en del av datamaterialet som ikke kan tillegges for stor vekt, mener jeg at spesielt en økende trygghet i forhold til muntlige framføringer og mer bevisst bruk av arbeidsmetoder kan være et resultat av undervisningen (Se punkt 4.8).

Oppsummering

På bakgrunn av disse aspektene er det ingen tvil om at elevene hadde lært en del om retorikk i løpet av prosjektet. De faste rammene og kriteriene for bruk av retorikk i muntlige framføringer viste seg å øke elevenes *metaspråklige bevissthet*, noe som er i tråd med Penne og Hertzbergs begrunnelse for å bruke retorikk som strategi for undervisning i muntlige tekster (P & H 2008:72). Jeg mener at hele prosjektet må sees på som en helhet der elevenes læring var en prosess og at egenvurderingen viser at elevene virkelig lærte noe. Dette hadde også Kari meninger om:

Men vi har jo jobbet.. altså vi jobbet jo ganske mye også i etterkant av framføringen, ikke sant, med disse vurderingene de gjorde, og mange av elevene tror jeg nok (...) sitter igjen med litt sånn at. Det var kanskje ikke den selve framføringen som var det aller viktigste, men det var liksom prosessen både før og etter her sånn. Og det sitter vel jeg egentlig igjen med litt også, at (...) selv om jeg ble først litt skuffet over mange av framføringene, så har jeg sett litt sånn i ettertid at jeg tror de har lært veldig mye av det.

5.6 Læreplanen Kunnskapsløftet 06

Som nevnt i innledningen, blir retorikk eksplisitt nevnt i kompetansemålene i læreplanen kun for Vg3, studieforberevende utdanningsprogram. Som et grunnlag for denne delen drøftingen, gjengir jeg her de to kompetansemålene det gjelder:

Skriftlige tekster:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere (LK06 2006:50).

Sammensatte tekster:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på TV og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken (Ibid).

5.6.1 Retorikk bare for Vg3?

Kompetansemålene i læreplanen er formulert for hvert årstrinn i videregående skole. Disse angir hva slags kompetanse eleven skal inneha ved endt opplæring på ulike trinn (LK06 2006:39). Retorikk nevnes ikke eksplisitt før Vg3, men det er opp til læreren å sørge for at elevene får en undervisning som gir elevene tid til å utvikle denne kompetansen. Begrepene fra retorikken kan dermed være en del av undervisningen helt fra Vg1 dersom læreren mener at elevene trenger hele videregående for å kunne tilegne seg nok kunnskap på feltet.

Klassen som er med i min undersøkelse hadde ikke hatt noen undervisning i retorikk tidligere. Årsaken til dette er jeg ikke fullstendig orientert om, men jeg vet at lærerverket som benyttes på denne skolen, *Tema*, ikke omtaler retorikk før Vg3 (Jansson m.fl 2008). Jeg vil også vektlegge at kompetansemålene for Vg1 og Vg2 i seg selv er såpass omfattende, at det kan være krevende å få plass til undervisning i retorikk i tillegg. Funnene i undersøkelsen viser at elevgruppen ikke klarte å utvikle store ferdigheter i bruk av retorikk, og jeg mener at de burde hatt mer tid på å tilegne seg dette tidligere i skoleløpet.

Retorikk er et fag som må utvikles over tid og gjennom erfaring. Den retoriske analysemodellen er i tillegg ganske ulike andre analysemetoder som elevene skal lære. Derfor hadde det vært en stor fordel om undervisningen startet tidligere. Hvis elevene ikke får slik undervisning før de kommer til Vg3, viser funn i min undersøkelse at det kan være for sent.

Pensumet på Vg3 er meget stort. Blant annet skal elevene ha et stort fordypningsemne, og de skal forberede seg til avsluttende eksamen. De har derfor ikke mye tid til å fordype seg i retorikk. Tidligere har jeg drøftet forholdet mellom bruk av retorikk og de skjønnlitterære oppgavene. Disse oppgavene var tilknyttet det muntlige skjønnlitterære programmet som Vg3 har i sine kompetansemål under muntlige tekster. For å få tid til å undervise i retorikk slik at elevene kunne anvende denne i praksis, måtte undervisningen knyttes opp mot det skjønnlitterære, muntlige programmet som ligger i kompetansemålene for dette trinnet. Dette gjorde det mer problematisk for elevene å bruke retorikk slik som de ville. Det ble ikke lett å engasjere publikum når oppgavene var såpass teoretiske. Sander sa: *når du har et tema som du sjøl interesserer deg for, så er det da lettere å interessere andre.*

På bakgrunn av disse aspektene mener jeg at det hadde vært en stor fordel at retorikk ble nevnt også i kompetansemål for lavere trinn. Det hadde gjort situasjonen lettere og mer oversiktlig for lærere som på grunn av fagets kompleksitet ofte har mer enn nok med å komme gjennom målene for ett trinn av gangen. Retorikk kunne med fordel vært brukt som et praktisk og nyttig redskapsfag allerede fra Vg1. Da kunne elevene brukt retorikk som et verktøy i forhold til alle typer tekster, og undervisningen kunne tatt for seg retorikkfaget på en mer utfyllende måte enn hva som har vært mulig å gjennomføre i denne undersøkelsen.

5.6.2 Retorikk bare til analyse?

Det store spørsmålet som knytter seg til læreplanens kompetansemål og retorikk, dreier seg om disse kompetansemålenes ordlyd. Hvis de leses helt bokstavelig, er retorikk kun ment for analyse og vurdering av *skriftlige* og *sammensatte* tekster. Kompetansemålene som omhandler retorikk er ikke knyttet opp mot *muntlige tekster* og dette kan oppfattes som et paradoks, ettersom retorikk nettopp har sitt utspring i talekunst. Her må det imidlertid trekkes inn at alle de fire teksttypene er *Hovedområder* i faget, og læreplanen sier klart at *hovedområdene utfyller hverandre og må sees i sammenheng* (LK06 2006:42).

Sammensatte tekster er et nytt begrep i denne læreplanen og representerer et utvidet og moderne tekstbegrep som omfatter både skrift, lyd og bilder (Ibid). Begrepet *muntlige tekster* er også en del av dette. Ut fra læreplanens oppfordring til å se alle teksttypene i en sammenheng, er det ikke store skiller mellom en muntlig tekst og en sammensatt tekst. Framføringene som har vært gjenstand for analyse i denne oppgaven er for eksempel å regne som sammensatte tekster fordi elevene har brukt virkemidler som powerpoint i tillegg til tale. Under hovedområdet, *muntlige tekster*, sier læreplanen:

Hovedområdet muntlige tekster dreier seg om muntlig kommunikasjon, det vil si å lytte og tale og utforskning av muntlig tekst. Sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker og til formål med teksten. Å tale og lytte er en del av hverdagens omgangsformer og er sentralt for sosial og kulturell kompetanse og for estetisk utfoldelse og opplevelse (LK06 2006:42).

Læreplanen opererer i tillegg med *grunnleggende ferdigheter*, som skal bidra til utvikling av elevenes fagkompetanse. Den grunnleggende ferdigheten, *Å kunne uttrykke seg muntlig*, i læreplanen i norsk, er formulert slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter (LK06 2006:43).

Ut fra ordlyden i disse sitatene, må undervisning i praktisk bruk av retorikk nettopp være på sin plass når det gjelder å utvikle kompetanse innenfor muntlighet. I min tolkning av læreplanen er det derfor ingen hindring for at retorikkundervisning kan benyttes på dette området. Dette er i tråd med Penne og Hertzbergs syn på bruk av retorikk i klasserommet. De mener at retorikk hjelper elevene til å øke sin metaspråklige bevissthet, slik at de blir klar over hvordan språket skal brukes i muntlige sjangre (P & H 2008:72).

Ut fra en tolkning av læreplanen, er det altså rom for å undervise i praktisk retorikk, men dette er det ikke alltid lett å forholde seg til når man skal arbeide som lærer. Det kan ofte bli for arbeidskrevende at man skal være nødt til å tolke alle deler av læreplanen for at elevene skal oppnå kompetanse på alle områder. Da er det lettere å forholde seg til kompetansemålene som de er skrevet.

I mitt arbeid som lærer, har jeg registret mange reaksjoner på kompetansemålene som omhandler retorikk. Lærere uttrykker undring over at det muntlige ikke er forbundet med retorikk, og mener at bruken av retorikk i analyse av tekster bare er en erstatning for språkbbruksanalysen de har undervist i tidligere. Derfor mener jeg at det hadde vært en stor fordel at retorikk også hadde vært trukket eksplisitt inn i forhold til muntlige tekster. Det hadde gitt klarere retningslinjer for undervisningen, og ført til at flere lærere hadde undervist i praktisk retorikk. Funn i denne undersøkelsen viser at det kunne ha ført til at elevene utviklet en økt metaspråklig bevissthet.

Kari reagerte også på læreplanens formulering av nettopp disse kompetansemålene. Hun syntes det var merkelig at retorikk kun skulle brukes som analyseredskap. Dette var noe av bakgrunnen for at hun var interessert i å delta med sin klasse i undersøkelsen. Hun mente at praktisk bruk av retorikk er nyttig og har stor overføringsverdi til andre fag både i muntlige og skriftlige ferdigheter. Hun sa i intervjuet:

-Så jeg håper at de har blitt mer bevisste og kan ta med seg dette her inn i andre fag, da. Fordi dette med å ikke bare rene framføringer, men også på..også i skriftlige arbeider.

I elevenes vurdering av prosjektet kommer det frem at de synes at praktisk retorikk er et relevant fag på skolen.

Philip: Det har jo vært veldig lærerikt, og vi har lært noe som vi kan bruke i andre fag, og noe som vi kan bruke senere i livet.... Jeg skjønner at det ha blitt tatt med inn i norskfaget. Det handler ikke bare om norsk, det handlet om at vi kan bruke det videre i livet og andre fag...

Disse sitatene viser at elevene syntes at praktisk retorikk var nyttig for dem.

Penne skriver i sin artikkel: *Om språkmakt i informasjonssamfunnet*, at et av problemene i norsk skole er at elevene ikke tilegner seg metaspråklig kunnskap (Penne 2009:24). Hun påpeker at den demokratiske elevorienteringen i skolen fører til at diskursen i skolen har beveget seg fra autoritet til motivering. Resultatet av dette er at skolen ikke lenger trener elevene i å bruke ulike språklige roller. Der det før var vanlig å bruke et høfligere språk og tenke over hvordan man snakket, er det nå helt greit å bruke hverdagsspråket. Dette fører til at dagens skoleelever ikke er forberedt på at slike roller faktisk finnes når de skal delta i samfunnet som voksne. Penne skriver at løsningen på dette er å undervise elevene i bruk av retorikk (Ibid).

Det vil føre til at elevene skjønner at hverdagsspråket som råder i alle sammenhenger i skolen ikke kan anvendes i alle situasjoner ellers i samfunnet. Dette mener jeg er et godt argument for at undervisning i praktisk bruk av retorikk har sin naturlige plass i undervisningen.

For å understreke betydningen av å trekke praktisk retorikk inn i undervisningen, siterer jeg Frøydís Hertzberg:

Ingenting kan konkurrere med retorikk som redskap i arbeidet med muntlige fremføringer, verken når det gjelder innsikt i hvordan en muntlig tale bør bygges opp, eller i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier (Hertzberg 2003:169).

Jonas Bakken har, som tidligere nevnt, nylig skrevet en bok om bruk av retorikk i skolen (Se punkt 2.5.2.). I forbindelse med utgivelsen av boka, sa han:

Føljer vi læreplanen slavisk, så seier han ikkje at retorikken skal brukast praktisk. Elevane skal altså ikkje lære å bruke retorikken i praksis, berre analytisk. Retorikken erstattar den gamle språkbruksanalysen som inkluderte lausrivne kritiske medieanalyser som film- og reklameanalyse. Eg synest ikkje det er det beste retorikken kan brukast til – det analytiske er eit moderne påfunn, som skal lære elevane å avsløre påverknad frå skriftlige og samansette tekstar. Retorikken tilbaud opphavleg det ein trengte av teknikkar for å kunne delta aktivt i samfunnslivet. Det skal strengt tatt norskfaget óg vere, så retorikken og norskfaget har same overordna mål (Oksfjellelv 2009: 30).

I forbindelse med at læreplanen ikke knytter retorikk opp mot muntlige tekster sier Bakken:

Det er pussig at eit fag som skal hjelpe elevane å halde munnlege presentasjonar, har ein fagplan som ikkje oppfordrar lærarane til å vende seg mot retorikken for å få til eit godt resultat (Ibid:31).

Når det gjelder Bakkens bok, må det nevnes at undervisningsoppleggene i den er tilpasset kompetansemålene i læreplanen, og at den derfor ikke har vært så relevant å bruke som kilde til undervisning i denne undersøkelsen.

Oppsummering

Drøftingen av læreplanens kompetansemål når det gjelder retorikk, er ut fra mitt synspunkt en viktig del av denne studien. Læreplanen, *Kunnskapsløftet 06*, er styringsdokument for all opplæring i norsk skole, og det er derfor viktig at kompetansemålene er formet slik at elevene får fullt utbytte av alle sider ved undervisningen. Jeg mener at min kritikk av læreplanen er berettiget ut fra funn i denne undersøkelsen. Disse viser at elevene trenger god tid på å lære seg retorikk, og at retorikkundervisning kun berammet til Vg3 kan bli for begrenset. I tillegg kan elevene ha stor nytte av å bruke retorikken praktisk innenfor *mundtlige tekster*, noe som selvsagt ikke utelukker at retorikken også kan brukes til analyse av *skriftlige* og *sammensatte tekster*. For å lette arbeidet for lærerne bør retorikk nevnes i kompetansemål også for lavere trinn og knyttes mer eksplisitt opp mot kompetansemålene under *mundtlige tekster*.

6 AVSLUTNING

Hovedfunn og konklusjon

I oppgavens avslutningsdel, er det naturlig å vende tilbake til problemstillingen: **I hvilken grad kan undervisning i retorikk føre til at elevene bruker retorikk som et verktøy i arbeidet med muntlige framføringer?**

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at undervisningen i retorikk har ført til at elevene har lært en del om de viktigste retoriske begrepene. De har også blitt mer bevisste som lyttere og mottakere i den muntlige kommunikasjonen. Elevene har vist at de har evnet å bruke noe av kunnskapen i arbeidet med de muntlige framføringene, men ikke så mye som forventet. Funnene viser at noe av årsaken til dette kan skyldes mangler i retorikkopplegget. Først og fremst vil jeg trekke fram de skjønnlitterære oppgavene som en av dem. Elevene mente selv at oppgavene ble en hindring for dem når det gjaldt å bruke retorikk i praksis. I tillegg vil jeg også peke på den litt mangelfulle veiledningen som en mulig årsak. Den korte tidsrammen for undersøkelsen kan også ha ført til at elevene ikke fikk nok praktisk trening, og at de derfor ikke klarte å bruke retorikk i framføringene som forventet. De utviklet ikke nok ferdighetskunnskap til at de kunne bruke retorikk som et naturlig verktøy i løsningen av oppgaver og forberedelse av muntlige framføringer. Til tross for dette, viser elevenes egne refleksjoner i egenvurderinger og intervju at de har lært noe, og at de synes at retorikk representerer nyttig lærdom både i skolesammenheng og for deres deltakelse i samfunnslivet senere.

Min konklusjon på problemstillingen er at min undersøkelse må sees som en helhetlig prosess der elevene lærte noe fra start til mål, og at resultatet ikke kan måles bare etter elevenes prestasjoner under framføringene. Dermed kan det sies at undervisningen i retorikk har gitt elevene økt metaspråklig bevissthet, men at de nok trenger mer erfaring på området før det kan sies at de bruker retorikk som et naturlig verktøy i arbeidet med muntlige framføringer.

Veien videre

Hva så med veien videre? Jeg mener at min undersøkelse har vist at undervisning i retorikk er nyttig når det gjelder å øke elevens metaspråklige bevissthet i forhold til muntlige tekster i norskfaget. For at resultatet av en slik undervisning skal føre til god ferdighetskunnskap, er

det imidlertid nødvendig at lærere tar ansvar for at retorikk blir trukket inn tidlig i skoleløpet. Venter man til Vg3, der det er nevnt i kompetansemålene, kan det ifølge funnene i denne undersøkelsen være for sent til at elevene får fullt utbytte av undervisningen. I tillegg anbefaler jeg lærere å knytte retorikken opp mot *mundtlige tekster*, og ikke følge læreplanens kompetansemål helt bokstavelig. Under hovedområdet, *mundtlige tekster*, er ordlyden av en slik art at det er naturlig å bruke retorikk også her. Retorikk er et redskapsfag som gir elevene et nyttig verktøy å bruke innenfor både *mundtlige*, *skriftlige* og *sammensatte tekster*. Kunnskapen som elevene tilegner seg er også overførbart til andre skolefag gjennom læreplanens *grunnleggende ferdigheter*. Retorikkens krav om ulike språklige roller, forbereder og utrunder i tillegg elevene til å delta aktivt i samfunnet som voksne. Dette viser seg å være en nødvendighet i dagens samfunn der de språklige rollene er mer skjult enn tidligere.

Litteraturliste

Adelmann, K. (2002): *Att lyssna till röster: ett vidgatt lyssnandebegrepp i et didaktiskt perspektiv*. Doktorgradsavhandling.

Malmö: Lärarutbildningen vid Malmö Högskola.

Aksnes, M. (1985): *Samtalens spelerom*.

Landslaget for norskundervisning.

Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS.

Andersen, Ø. (1995): *I retorikkens hage*.

Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aristoteles. (2006): *Retorikk*.

Oslo: Vidarforlaget A/S.

Bakken, J. (2009): *Retorikk i skolen*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Carlsen, S. Juel, H. (2009): *Mundtlighedens Magi – retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur*.

København: Handelshøjskolens Forlag.

Fafner, J. (1982): *Tanke og tale*.

København: C.A. Reitzels forlag.

Freedman, A. (1987): "Learning to Write again: Discipline-Specific Writing at University", I *Carleton Papers in Applied Language Studies* IV 1987, 95-115.

Centre for Applied Language Studies.

Grønmo, S. (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen". I Holter, H og Kalleberg, R. (red.),

Kvalitative metoder i samfunnsforskning, 73-108.

Oslo: Universitetsforlaget.

Hertzberg, F. (2003): "Arbeid med muntlige ferdigheter". I Klette, K. (red.),

Klasserommets praksisformer, 137-172.

Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Hertzberg, F. (2001): "Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse". I *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for norsk retorikforskning*(18) 2001, 92-105.

Hertzberg, F. (1999): "Vurdering av muntlig – det går an".

I Hertzberg og Roe (red.), *Muntlig norsk*. 189-198.

Oslo: Tano Aschehoug.

Hillocks, G. (1986): "The Teaching of Writing. Ch. V: The writers knowledge. Theories, Research and Implication for Practice". I *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 71-94.

University of Chicago Press.

Hoel, T. Løkensgard. (2000): *Skrive og samtale - responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jansson, B. K. Kristoffersen, K. E. Krogh, J. Michelsen, P. A. (2008): *Tema VG3, norsk språk og litteratur*. Oslo: Samlaget.

Johannesen, A. Tufte, P.A. Kristoffersen, L. (2005): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.

Oslo: Abstrakt forlag. 3. utgave.

Kjeldsen, J. E. (2006): *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag. 2. utgave.

Læreplanen Kunnskapsløftet. (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet.

Oslo: Undervisningsdirektoratet.

Oksfjellelv, B. (2009): "Planlagt prat – retorikk i klasserommet". I *Norsklæraren* nr. 4, 30-31.

Palmér, A. (2008): *Samspel och solostämmor – om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Doktorgradsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Penne, S. (1999): "Nadia og retorikken". I Hertzberg, F. og Roe, A. (red.) *Muntlig norsk*, 85-104. Oslo: Universitetsforlaget.

Penne, S. (2006): *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*.

Dr. Polit.- avhandling.

Oslo: Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet.

Penne, S. (2009): "Om språkmakt i informasjonssamfunnet: Tre ungdomsskoleelever og Demosthenes". I *Norsklæraren* nr. 4, 24-29.

Penne, S. Hertzberg, F. (2008): *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

VEDLEGG 1: Gruppearbeid om retorisk analyse – 1 uke etter skolestart

Klassen ble delt inn i grupper. Hver gruppe skulle analysere taler fra hvert sitt parti etter skoledebatten.

Talerens retoriske overtalelsesmåter

Etosappell (vinner troverdighet og tillit)

Logosappell (rasjonell (fornuftig) argumentasjon og språk)

Patosappell (vekker følelser)

Retoriske virkemidler som f.eks.:

Retoriske spørsmål

Metaforer

Ironi

Repetisjoner/anaforer

Stemmebruk (rolig, opphisset)

Blikk og ansiktsuttrykk

Helhetsinntrykk (hva slags troverdighet de framstår med)

VEDLEGG 2: Brev til foresatte

Til elever og foresatte i 2STC, X videregående skole.

Mitt navn er Nancy Lervaag. Jeg jobber som lærer ved X vgs., samtidig som jeg for tiden er masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Jeg er i gang med en masteroppgave i nordisk didaktikk som avslutning på min lektorutdanning. Tema for oppgaven er elevenes utvikling av muntlige ferdigheter. I Kunnskapsløftet er muntlighet en av de grunnleggende ferdighetene i alle fag. I norskfaget innebærer dette at elever på VG3 skal lære seg retorikk som en del av kompetansen. Mitt forskningsprosjekt går ut på å finne ut av om undervisning i retorikk har betydning for utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter.

Prosjektet skal gjennomføres i løpet av noen uker høsten 2009, der jeg i samarbeid med faglærer skal planlegge undervisning, og observere elevene. Allerede før sommerferien vil elevene få et enkelt spørreskjema som kartlegger hvilken muntlig kompetanse de har i dag. Deretter vil det bli tatt notater fra timene, og eventuelt gjort noen videoopptak av elevene. Alle observasjoner blir behandlet konfidensielt, og ingen navn vil bli tatt med i oppgaven. Før jeg kan gå i gang, er jeg imidlertid avhengig av elevenes/foresattes samtykke. Jeg håper jo selvsagt at flest mulig i klasse 2STC er villig til å delta i prosjektet, og at en slik deltakelse vil føre med seg økt kompetanse og utvikling av det muntlige for elevene. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Nancy Lervaag

Vennligst returner den nederste delen av arket innen 02.06.2009

.....

Jeg/vi gir vårt samtykke til at _____ kan delta i prosjektet, og at videoopptak og andre former for observasjoner kan være med i oppgaven.

Underskrift

VEDLEGG 3: Oversikt over muntlig prosjekt for 3Stc – høst 2009

Dato/tid	Tema/innhold	Aktiviteter	Mål
Tors 15.10	Retorikk-rep. Logos, etos, patos Den retoriske femkanten.	Diskusjon. Definere begreper. Oppvarmingsøvelser. Oppgave: Alle snakker i et minutt om et trukket tema.	Oversikt over hva elevene kan om retorikk. Få elevene til å bli varme i trøya. VIKTIG!! Lekse: Lese alt som er lagt ut på ITL om prosjektet.
Man 19.10	Retorikk Leksa gjort? Hvordan knytte retorikk opp mot dette prosjektet?	Samtale om retorikk i prosjektet. Gruppeinndeling. Oppgave: Lag tale om et aktuelt tema. Anvend retorikk. Framføre.	Få retorikk ned på et praktisk nivå. Veilede og følge med på arbeidet i gruppene.
Tors 22.10	Praktisk retorikk Tematisere lytterrollen Om rammer, loggskrivning og vurdering i prosjektet Introdusere oppgaver	Dramaoppgaver: Om mangel på retorisk likevekt. Lytterrollen: Bevisstgjøringsoppgaver. Ulike måter å lytte på. Repetere Snakke om rammer, logg og vurdering. Utarbeide vurderingskriterier.+ evt. spsm. Gruppene velger oppgaver. Skriver det på logg og leverer til lærer.	Kan elevene bruke retorikk i praksis? Bevisstgjøre om lytterrollen. Ingen kommunikasjon uten. Elevene skal vite hva de går til. Forutsigbarhet skaper trygghet. Lage vurderingskriterier. Vite hvilke oppgaver gruppene vil arbeide med. LEKSE: Sette seg inn i de aktuelle tekstene.
Man 26.10	Rep. Om lytting Virkemidler: Språklige og visuelle. Memoreringssteknikk Start av gruppearbeid	Samtale om lytterrollen Foredrag/dialog om Virkemidler. ”Den gylne hånd” Gruppearbeid.	Få oversikt over om elevene er bevisste på lytterrollen. Gi dem innføring om bruk av virkemidler+ Memoreringssteknikk. Sette i gang gruppearbeid.

Man 2.11	Gruppearbeid	Gruppearbeid	Følge opp gruppene. Veilede.
Tor 5.11	”	”	”
Man. 9.11	”	”	”
Ons. 11.11	Framføringer i auditoriet.		
Tors 12.11	Evaluering av prosjektet		

VEDLEGG 4: Rammer for skjønnlitterært program

3STc XXX vgs. Høst 2009

➤ **Kompetansemål etter Vg3:**

Muntlige tekster:

- Eleven skal kunne sette sammen og framføre et avgrenset skjønnlitterært program
- Eleven skal kunne analysere og vurdere sammenhengen mellom innhold, virkemidler og hensikt i muntlige sjangere.

➤ **Tidsrom:** 15.10.09 t.o.m. 12.11.09

➤ **MÅL FOR PROSJEKTET:**

Elevene har tilegnet seg den kompetanse som ligger i læreplanmålene, og lært seg til å bruke retorikk som et verktøy i forberedelse og gjennomføring av muntlige framføringer.

- **Arbeidsmåte:** Gruppearbeid.

Hver gruppedeltaker har ansvar for at arbeidet i gruppa hele tiden følger de oppsatte rammer for prosjektet. For hver gruppesamling skal det føres logg som viser hvordan gruppen arbeider med retorikken innenfor den oppgaven de har valgt, og hvordan samarbeidet fungerer innad i gruppa. Skjema for logg finner dere på ITL.
NB! Loggen skal leveres lærer etter hver arbeidsøkt.

- **Framføringer:**

1. Hver gruppe får **5 minutter** per deltaker til framføringen.
2. Alle gruppene må sørge for at en eventuell powerpoint er lagret på en penn slik at det ikke brukes unødig tid på tekniske installasjoner mellom framføringene.

- **Veiledning:**

Det vil bli gitt veiledning underveis, og lærer vil hele tiden være tilgjengelig under gruppearbeidet.

- **Vurdering:**

Under framføringene vil det bli gitt løpende muntlig tilbakemelding fra medelever og lærer. Dagen etter framføringene, vil hver gruppe få anledning til å evaluere seg selv og prosjektet i en muntlig gjennomgang.

Den endelige karakteren vil bli gitt individuelt, og vil være en samlet vurdering av hvordan hver enkelt elev har arbeidet med forberedelsen og gjennomføringen av det muntlige programmet. Loggen fra hver gruppe inngår i denne vurderingen. Karakteren vil være avgjørende for muntlig standpunkt til jul.

TIDSPLAN

- **Torsdag 15.10, mandag 19.10, torsdag 22.10 og mandag 26.10:**
Gjennomgang av retorikk med praktiske øvelser som hovedinnslag.
Tale og lytte. Hvor viktig er lytterollen? Vurderingskriterier.
- **Mandag 26.10, mandag 2.11, torsdag 5.11 og mandag 9.11:**
Arbeid i grupper. Veiledning.
- **Onsdag 11.11: Framføringer i auditoriet hele dagen.**
- **Torsdag 12.11:**
Tid for evaluering av prosjektet. Egenvurdering i gruppene.

NB!

For at prosjektet skal gi mest mulig utbytte for alle, er det påkrevd at fraværet blir minst mulig!

VEDLEGG 5: RÅD OM RETORIKK

Mål:

Målet for alle som skal formidle fagstoff, må være å forstå temaet en skal utføre så godt at en får andre til å forstå det en selv har forstått.

Middel:

Kairos - «rett ord til rett tid»

De tre appellformene:

- Logos: «lære bort noe viktig»
- Etos: «inngi tillit til at en der og da kan lære bort noe viktig»
- Patos: «sørge for at tilhøreren ikke kjeder seg, men blir interessert og fascinert»

Den retoriske femkanten:

- Forholdet mellom: Situasjon, sak, uttrykksmåte, sender og mottaker

Retorikkens arbeidsfaser:

1. Å finne stoff
2. Å ordne stoffet

Innledning: Saksfremstilling – Fortell hva det skal dreie seg om på en enkel og klar måte som er tilpasset de som skal høre på.

Hovedpunkter – Velg tre. Utdyp disse med eksempler, bilder, musikk, fortellinger – spar gjerne det beste til slutt.

Avslutning:

Hva har dette dreid seg om? Minn om det beste, det viktigste.

Avslutt med noe som setter følelsene i sving.

3. Å «pynte språket» til slutt:
Finn et par passende metaforer eller sammenligninger – noen understrekende gjentakelser.
4. Ordne stoffet slik at det passer til muntlig framføring, finn hjelpemidler som hjelper en å huske, slik at en unngår opplesing.
5. Å framføre stoffet muntlig:
Husk blick, stemme, kropp, rytme og bruk øyeblikket (kairos)
(Omarbeidet fra Penne & Hertzberg 2008:80)

VEDLEGG 6: LOGG

GRUPPE:

OPPGAVE:

DATO:

TILSTEDE:

(Fylles inn før arbeidet starter)

HVA SKAL GJØRES I DAG?:

PÅ HVILKEN MÅTE KAN DET VI VET OM RETORIKK (logos, etos, patos)

BRUKES I DAGENS ARBEID?:

(Fylles inn etter dagens arbeid)

HVA HAR VI GJORT I DAG?:

HVA SKAL GJØRES TIL NESTE ØKT; OG AV HVEM?

VEDLEGG 7: VIRKEMIDLER I MUNTlige FRAMFØRINGER

- **FORM + INNHOLD = PASSENDE**

Verktøy: Den retoriske femkanten

- **VIRKEMIDLER:**
Må henge naturlig sammen med oppgaven som er valgt.
- **Språklige virkemidler:**
 - Gode titler, faste uttrykk. Fengende tittel eller avslutning, gjerne med rytme eller rim.
 - Rytmiske og strategiske gjentakelser
Gjenta nøkkelord, eller gruppe av ord i begynnelsen av flere utsagn.
- **Visuelle virkemidler**
 - Transparent, kart, bilde, PP, lyd, dramatisering, sang..

GENERELLE RÅD

- Virkemidlene skal ikke motsi hverandre.
- Det ene skal ikke dominere over det andre. (Animasjoner i PP)
- Skal ikke bare si det samme....(Tekst til tale)
- Skal utdype og utvide forståelsen av selve saken.
- Si noe annet enn selve teksten.
Eks. Kart beskriver en reise. Flagg utdyper historien om et land.
Ppt. av malerier, utdyper nasjonalromantikken.
(Omarbeidet etter Penne & Hertzberg 2008:126-127)

Tips! Diskuter: Hvilke virkemidler passer inn i den oppgaven dere har valgt? Bruk hverandres sterke sider!

VEDLEGG 8: Oppgaver til skjønnlitterært muntlig program Vg3

1. Tolk og sammenlign de tre tekstene «Palimpsest» s. 446, « Skolegutt» og «Oppskrift for herrefolk» s.447.
Hva forteller disse tekstene om: Samene som minoritet, hvordan de ble diskriminert og om levekår?
2. Samisk kultur:
Tolk og sammenlign de to diktene: «Hvis vi må når vi må» s.472, og « Alta/Kautokeinoelva».
Bruk tekstene: « Farsott» og «Risen på Rastegaisa» til å utdype hva som kjennetegner samisk kultur.
3. ”Munterheten”
Diktet på s.448 kan sammenlignes med andre dikt med samme tema, f.eks. «Se lyst på livet» av Lillebjørn Nilsen, «Always look on the bright side» av Monty Python eller andre dikt.(Tips! Jan Teigen har mange fine tekster som kan brukes).
Presenter og sammenlign diktene dere har valgt.
4. Traumatisk opplevelse:
Novelle «Audrey Hepburn» s.477.
Tolk og sammenlign teksten med, f.eks. «Tears in heaven», «Et rom står avlåst», «Eg ser», eller andre tekster.
5. Erlend Loe: «Naiv. Super», utdrag s. 461.
Sammenlign utdraget med noe annet dere har lest av forfatteren.
Lag i tillegg et forfatterportrett.
6. Modernisme:
Tekster: «Anderledeslandet» s. 436, «Jeg ser» s. 449 og «Landskap med gravemaskiner» (fås av lærer).
Sammenlign diktene og bruke dem til å forklare hva modernisme er.

VEDLEGG 9: Vurderingsskjema norsk muntlig – retorikk

Navn:

Gruppe:

Logos:	H	M	L	Samlet vurdering
<ul style="list-style-type: none">• Holder seg til saken• Relevant• Utfyllende• Faguttrykk - ordvalg som beviser kunnskap				

Gruppe:

Etos:	H	M	L	Samlet vurdering
<ul style="list-style-type: none">• Godt forberedt• Kunne innholdet• Gjort stoffet til sitt eget• Bruker fakta og henviser til disse• Overbevisende				

Gruppe:

Patos:	H	M	L	Samlet vurdering
<ul style="list-style-type: none">• Engasjement• Variasjon• Kroppsspråk• Stemme• Blikk• Virkemidler er passende til oppgaven				

VEDLEGG 10: Vurderingsskjema for lærer – norsk muntlig

Navn:					Navn:				
Kompetanse:	H	M	L	Samlet		H	M	L	Samlet
LOGOS									
1. Holder seg til saken 2. Relevant 3. Utfyllende 4. Faguttrykk – ordvalg som beviser kunnskap									
ETOS									
1. Godt foreberedt 2. Kan innholdet 3. Gjort stoffet til sitt eget 4. Bruker fakta og henviser til disse 5. Overbevisende									
PATOS									
1. Engasjement 2. Variasjon 3. Kroppsspråk 4. Stemme 5. Blikk 6. Virkemidler er passende til oppgaven									
Kommentarer:									

VEDLEGG 11: Spørreskjema om muntlighet

Sett ring rundt tallet foran svaralternativet som passer best for deg.

1. Er du gutt eller jente?

1. Gutt
2. Jente

2. Jeg liker å uttrykke meg gjennom muntlige presentasjoner.

1. Helt enig.
2. Nokså enig.
3. Verken enig eller uenig.
4. Nokså uenig.
5. Helt uenig.

3. Jeg føler meg utrygg når jeg presenterer noe muntlig foran klassen.

1. Helt enig.
2. Nokså enig.
3. Verken enig eller uenig.
4. Nokså uenig.
5. Helt uenig.

4. Jeg bruker bevisste arbeidsmetoder når jeg forbereder meg til en muntlig framføring.

1. Helt enig.
2. Nokså enig.
3. Verken enig eller uenig.
4. Nokså uenig.
5. Helt uenig.

5. Hvis jeg selv kan få velge, foretrekker jeg å ikke samarbeide med noen når jeg forbereder en muntlig framføring.

1. Helt enig.
2. Nokså enig.
3. Verken enig eller uenig.
4. Nokså uenig.
5. Helt uenig.

[illegible]

VEDLEGG 12: Intervjuguide – gruppeintervju

1. Elevenes vurdering av prosjektet.

- Oppmykning. Om hvordan det er å være ferdig.
- Har noe gruet seg til framføringen?
- Har noen gledet seg?

2. Hvordan vil dere beskrive prosjektet?

- Hva har vært bra? Eksempler.
- Mindre bra? Eksempler.
- Har noe vært vanskelig? Eksempler.
- Har noe vært unødvendig? Eksempler.
- Kunne vi lærere ha gjort noe annerledes? Eksempler.
- Beskriv samarbeidet i gruppene. Eksempler
- Hvilken funksjon hadde loggen?
- Hva synes dere om veiledningen fra lærerne?

3. Kan dere bruke retorikk i praksis?

- I hvilken grad har dere vært bevisste på retorikk underveis i gruppearbeidet?
- Er det noe av det dere har lært om retorikk som dere ikke har fått bruk for? Som er mindre vesentlig?

4. Kompetanseheving

- Kan deltakelse i dette prosjektet gi dere hevet kompetanse innenfor muntlighet? Eksempler.
- Kommer dere til å bruke retorikk i andre sammenhenger?
- Hvilken verdi mener dere at retorikk kan ha når det gjelder andre fag?
- På hvilken måte? Eksempler.

VEDLEGG 13: Intervjuguide - lærerintervju

1. Hvordan vurderer læreren prosjektet?

- Hva har vært vellykket?
- Hva kunne vært gjort bedre?
- Hvordan har samarbeidet mellom lærerne fungert?
- Hvilke forventninger hadde du til prosjektet?
- Har de blitt innfridd?

2. Hvordan synes du at gruppearbeidet har fungert?

- Har det vært forskjell på gruppene? Eksempler:
- Burde du ha gruppert elevene annerledes?
- • Fikk elevene nok tid på gruppearbeidet?
- • Hvordan har veiledningen fungert?

3. Har undervisningen overføringsverdi?

- Tror du elevene har tilegnet seg såpass mye kunnskap pm retorikk at de kan bruke det i andre fag?
- Hvilke forventninger har du til kompetanseheving og overføringsverdi?